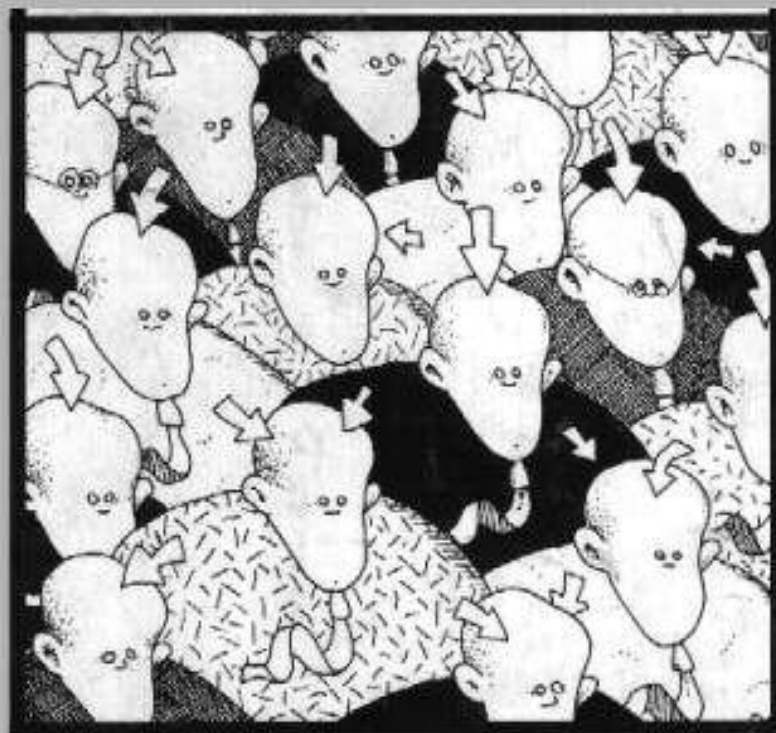
Teoria e tecniche dell'evaluation

Per una cultura dell'efficienza e dell'efficacia nel sociale

M.V. SARDELLA

GRUPPI, ORGANIZZAZIONI, COMUNITÀ

Collana promossa da ARIPS, diretta da Margherita Sberna

È la naturale continuazione della collana Gruppi & Comunità già edita da Città Studi dal 1993 al 1998. Il desiderio di conservare questa tradizione affonda le sue radici innanzi tutto nel proposito di continuare ad offrire esperienze concrete ed orientamenti teorici attuali rispetto a quanto concerne l'area dell'immateriale e dei suoi servizi.
Non sono solo i professionisti ad essere i destinatari ideali di questa iniziativa.
Anche tutti coloro che vivono nelle aggregazioni umane come semplici membri di esse, o come cittadini interessati ad influenzarne i destini attraverso l'impegno politico o civile o nel volontariato possono trovare argomenti interessanti nei volumi che saranno pubblicati.
Le aggregazioni umane, da quelle più piccole (come i piccoli gruppi e le famiglie) a quelle più estese (come le organizzazioni, le istituzioni, le città) sono da sempre oggetto dell'interesse dell'associazione. La quale fin dalla nascita ha concentrato i suoi studi sulla ricerca di strategie utili a mantenere vitali le aggregazioni e a stimolarne il continuo sviluppo. L'immateriale, come oggi viene chiamato, si mostra come il settore più vivace e vitale nell'attuale società, a cavallo fra due millenni: qui si troverà lavoro nei prossimi anni, qui è concentrata l'attenzione dei legislatori che vogliono promuoverne l'evoluzione verso un maggiore benessere, qui vengono investiti patrimoni della neonata Unione Europea.
I gruppi, le organizzazioni, le comunità, i modi in cui gli individui vi abitano e le modalità per aumentarne la qualità, sono l'oggetto della ricerca, della sperimentazione e degli interventi di cui si parlerà nei contributi che verranno pubblicati in questa Collana.
Caratteristiche dei volumi saranno:

- la presentazione delle posizioni teoriche più avanzate ed evolute
- il collegamento fra principi e sperimentazione concreta sul campo
- la professionalità come procedura da applicare per raggiungere dei risultati.

ARIPS – Associazione Ricerche e Interventi Psicosociali e di Psicologia di Comunità – è un'aggregazione di ricerca, intervento e formazione, non profit e sostenuta dai soli soci. Fondata nel 1978, ha dato significativi contributi allo sviluppo delle scienze e delle pratiche psicosociali.

Autori ed esperienze saranno membri di ARIPS, ma – nella filosofia di scambio e di confronto tipica dell'associazione, saranno accolti contributi di professionisti, studiosi, ricercatori esterni, che si sentono affini alle nostre impostazioni e alle nostre esperienze e che condividono la passione per lo studio e il desiderio di rifondazione delle scienze e delle pratiche sociali.

Ulteriori informazioni: www.arips.com

Maria Vittoria Sardella

TEORIA E TECNICHE DELL'EVALUATION

Per una cultura dell'efficienza e dell'efficacia nel sociale

Indice

PRESENTAZIONE

Questo è un libro sulla Qualità. Il concetto di Qualità è chiaro ed accreditato, quando si parla di “cose” oppure di servizi che producono profitto.
Nei casi di servizi il cui fine è la crescita sociale, il concetto di Qualità è piuttosto nuovo, in Italia.
Il nostro Paese non si è ancora liberato, anzi è ancora per gran parte immerso, in una cultura dell’elemosina e dell’assistenza. I servizi sociali e culturali sono fortemente caratterizzati dal concetto di “dono” che lo Stato fa al cittadino. E, per definizione, di fronte ai doni non si sottilizza tanto.
La logica aristocratica per cui le classi del potere si degnano di dare al popolo gli strumenti per una migliore qualità della vita o per una crescita, è passata tout court allo Stato Assistenziale democratico. Il Welfare State all’italiana è stato tradotto in servizi da “grande madre nutrice”, cui i cittadini devono solo ed in ogni caso riconoscenza.
In questa logica non c’è spazio per una cultura della Qualità.
Un servizio sociale è appagante per la sua stessa esistenza, non occorre sia efficace o efficiente. Uno dei maggiori elementi responsabili di questa situazione risiede nel carattere essenzialmente ideologico della vita politica e civile italiana.
Il pragmatismo è assimilato al qualunquismo. Lo Stato, un Ente Locale o un Partito, non sono valutati per ciò che fanno, ma per l’idea che dichiarano di rappresentare. Quasi mai la rendita politica è correlata ai risultati. Nei casi migliori ci limitiamo a valutare le intenzioni. In molti casi ci basta la funzione garante di una qualsiasi autorità (politica, scientifica o economica).
Così abbiamo avuto decenni di relativo benessere durante il quale il danaro speso per azioni sociali non è mai stato chiamato a fornire risultati. Il deficit pubblico è divenuto voragine, mentre il tasso di insoddisfazione dei bisogni sociali è aumentato.
In questo circolo vizioso hanno avuto grande responsabilità anche gli operatori dei servizi sociali. I quali hanno sovente accettato un patto tacito con l’amministrazione pubblica. Un patto secondo il quale l’amministrazione non chiede titoli se non formali, per le assunzioni; non chiede mai risultati

operativi da giudicare; non commina punizioni se non per i casi gravissimi. In cambio gli operatori accettano le logiche del potere politico e amministrativo; salari ridotti; condizioni di lavoro di tipo borbonico.
Questo “pactum sceleris” ha reso sempre più lontana una cultura della Qualità. La quale cultura ha trovato angusti interstizi nelle coscienze singole oppure nel volontariato missionario; mentre si è aggirata con sempre più intensità nel “mercato” del profitto. Ma tale estensione della cultura della Qualità nelle zone di profitto, è stata spesso considerata con sospetto da molte opinioni illuminate, proprio per la sua coloritura produttivistica. Spesso si è liquidata l’efficienza con l’accusa di efficientismo; e l’efficacia con quella di produttivismo. E per orrore verso l’efficientismo e il produttivismo, i servizi sociali italiani sono restati fino a ieri nel terreno dell’elemosina e dell’assistenzialismo. Magro risultato.
Fino a ieri, dicevo. Perché le cose stanno cambiando, sia pure impercettibilmente. E questo libro ne è una prova.
La prima grossa spinta al cambiamento verso una cultura della Qualità si deve alla scoperta della limitazione delle risorse.
Dal momento in cui si è iniziato ad accettare che un’ulteriore e incontrollata stampa di cartamoneta, avrebbe condotto al baratro sociale ed economico, si è anche affacciata all’orizzonte l’idea di una “qualificazione” della spesa.
Avendo pochi mezzi è indispensabile chiedersi qual è il loro impiego migliore.
La seconda grossa spinta, in molte situazioni, è quella prodotta da un evidente innalzamento dei livelli culturali. E il caso della scuola, per esempio, dove sono sempre meno i dirigenti e gli insegnanti disposti ad accettare “sub specie” di corsi di aggiornamento delle mere chiacchierate (spesso nemmeno troppo brillanti) di accademici disoccupati o di giovani psicologi precari. È anche il caso dei cittadini in genere, fino a poco tempo fa, preda delle manie di grandezza degli Assessori d’assalto, capaci di far ingoiare di tutto in nome dell’aggregazione e della riappropriazione della città.
Oggi, i primi richiedono sempre più spesso corsi utili al lavoro scolastico; i secondi, politiche culturali capaci di dare risposte strutturali ai bisogni collettivi. Il tempo degli “allocchi”, per fortuna, sembra destinato a tramontare.
Una terza tendenza sembra quella della lenta ma progressiva proliferazione degli studi e delle esperienze di valutazione, nei settori del terziario sociale.
Se è vero che fino agli Anni Ottanta nessuno valutava nulla, è anche vero che allora nessuno o quasi era in grado di dire

come si sarebbe potuto fare.
Negli ultimi cinque anni in verità, sia in campo psicologico che pedagogico, è venuta aumentando la sensibilità verso i problemi della Qualità e della sua valutazione. Le prime esperienze, va detto, si devono ai professionisti della formazione, sia infantile che adulta. Essi sono i primi ricercatori sociali che si sono posti i problemi connessi alla valutazione, non solo per controllare le performances dei discenti (esercizio vecchio quanto insufficiente), ma anche per controllare e correggere le "macchine" che producono formazione, cioè le organizzazioni formative, i formatori stessi, i modelli di formazione.
In questo lavoro di ricerca di metodi e parametri per una valutazione dell'efficienza e dell'efficacia, mi sembra ancora troppo distaccata la microeconomia. La quale si è dedicata con molto impegno al settore produttivo, ma ha trascurato il settore sociale. Una microeconomia scolastica, una microeconomia dei servizi sanitari o culturali, sarebbero preziose per azioni valutative complete. Il presente volume è prevalentemente fondato sulla psicologia, sulla sociologia e la psicologia dell'organizzazione: è un limite ma anche una sfida ai colleghi economisti, che speriamo sia raccolta.
Il tema della Qualità ha due risvolti legati fra loro. Uno è quello dell'efficienza, cioè della Qualità del processo, cioè ancora della ottimalizzazione del rapporto fra risorse impiegate e risultati ottenuti. Qui hanno fatto un certo lavoro gli esperti di organizzazione, anche se rari sono stati i tentativi di sintesi fra le variabili economiche e quelle "umane". L'analisi costi-benefici ha una seria tradizione aziendale, ed in parte anche sanitaria, ma si limita ai fattori economici, trascurando del tutto i costi umani (del personale e dell'utenza) ed i costi sociali (della comunità).
In campo scolastico, le diatribe sul Tempo Pieno e sul Tempo Prolungato, hanno scavato quasi ogni risvolto, ma hanno trascurato, per esempio, una valutazione dei costi di stress per gli insegnanti. Nella Riforma psichiatrica, raramente si conosce l'efficienza economica delle istituzioni manicomiali: cioè se i risultati ottenuti sono proporzionali agli sforzi economici, sociali ed umani degli operatori e dei degenti. Parlare di Qualità significa anche arrivare a valutare se una scelta "conviene" concretamente più di una scelta opposta. Riuscendo a immettere nel concreto anche l'apparentemente impalpabile "fattore umano
Il secondo risvolto è quello dell'efficacia, cioè della Qualità del prodotto, vale a dire dell'ottimalizzazione del rapporto fra risultati ottenuti e bisogni. Questo è un campo arato spesso

dalla cultura sociologica, nella quale purtroppo ha dominato l'ideologismo. Un ideologismo per il quale i bisogni sono illimitati e dunque nessun risultato è soddisfacente. Tale impostazione invece di portare ad un aumento degli sforzi per qualificare i risultati, ha ottenuto spesso una generale abdicazione verso i risultati. Se nessun risultato può soddisfare i bisogni, non vale la pena di sforzarsi per qualificare i risultati. A me sembra invece che occorra giungere ad una valutazione della efficienza, se non altro per basare le scelte organizzative su fondamenta più solide dell'intuito, del caso o dell'arbitrio.
Si fa una scelta invece di un'altra perché si hanno fondate ragioni di pensare che sia più efficiente.
Ed occorre giungere ad una valutazione della efficacia, se non altro per uscire da una logica di disperazione. Una scelta può soddisfare meglio i bisogni, rispetto ad un'altra scelta. Anche se possiamo convenire che nessuna scelta soddisferà mai tutti ed appieno i bisogni sociali ed individuali.
Il tema della evaluation dei processi formativi, come dei servizi e delle organizzazioni sociali, è reso assai ostico da una questione centrale, che riguarda l'epistemologia. La questione è quella del rapporto fra soggettività ed oggettività. Esiste nelle scienze umane, e quindi nel settore dei servizi sociali, una sorta di "oggettivismo ingenuo", che persino le scienze più "dure" (cioè quelle fisiche) hanno da tempo abbandonato. Molti operatori e ricercatori sociali sono frenati nella riflessione sulla valutazione a causa dell'idea che nel settore "immateriale" della cultura, della salute, della psiche l'oggettività sia irraggiungibile. Da questa constatazione si fa discendere l'impossibilità di un'evaluation scientifica. Questa equazione di scienza e oggettività è veramente ingenua. Se i ricercatori fisici ne fossero rimasti soggiogati saremmo ancora in attesa della lampadina e della televisione. Invece tutta la scienza moderna, quindi tutta la scienza, si basa sui principi dell'ipotesi, della probabilità, dell'approssimazione successiva: concetti altamente soggettivi. Inoltre, tutta la scienza si fonda sull'applicazione di ipotesi, verificate o falsificate dal loro semplice funzionamento. Le lampadine sono state inventate e utilizzate, senza che nessuno fosse in grado (né tuttora sia in grado) di spiegare esattamente cosa sia la luce. L'ingegneria ha fatto miracoli senza essere tuttora in grado di avvalersi di una descrizione esaustiva dell'atomo. In altre parole sappiamo che l'oggettività è a tutt'oggi irraggiungibile, ma ciò non frena la ricerca fisica, chimica o meccanica. Anzi, è proprio l'uso di conoscenze intermedie, la loro manipolazione e applicazione, che a volte consente di aumentare l'oggettività delle

conoscenze "a monte”.
Diciamo dunque che, se l’evaluation è ancora per larga parte un processo soggettivo, non per questo è meno scientifica, non per questo non va utilizzata e raffinata.
Il secondo grande nodo dell’evaluation è etico-politico, perché tocca i concetti di “valore” e di “consenso”. L’evaluation comprende una fase di verifica, il cui scopo è determinare il grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati, cioè il grado di ottimalizzazione delle risorse verso i risultati e dei risultati verso i bisogni. Questa è la parte più tecnica del processo valutativo. Una seconda parte dell’evaluation è invece la valutazione etico-politica dei gradi di cambiamento verificati: una valutazione del valore dei risultati. La valutazione del valore è un’operazione politica che non può fondarsi altro che sul consenso delle parti. Per esempio, è possibile verificare che un modello di aggiornamento produce, coi minimi costi umani ed economici, un aumento delle capacità degli insegnanti pari al 20%. Questo dato è muto per ciò che riguarda il suo valore. Solo i docenti del corso, gli insegnanti partecipanti, i dirigenti dell’amministrazione scolastica, e anche gli Organi Collegiali, sono titolati a decidere se quel 20% può essere valutato positivamente o no.
Poiché tale escursione nel problema del valore è politico, l’evaluation ha subito finora tutti i ritardi di ogni azione politica, che chiamasse in causa una decisione consensuale.
Tuttavia, proprio il carattere politico dell’evaluation, ne fa una delle chiavi di volta per il cambiamento scolastico; cioè, secondo l’ipotesi lewiniana, ne fa una vera e propria ricerca-intervento. Se un Distretto e tutti gli OO. CC. che ne fanno parte si interrogassero per un anno sui parametri di valutazione dell’efficienza e dell’efficacia, si avvierebbe un processo di riflessione partecipata assai utile alla maturazione del sistema territoriale complessivo.
L’evaluation può essere definita come un processo formalizzato di verifica e valutazione dell’efficienza e dell’efficacia di un servizio o di un intervento. Di questa definizione ci sembra di dover approfondire il concetto di “formalizzazione” Una evaluation è tale se è spiegabile trasferibile, cioè se esce dal mero e totale soggettivismo del valutatore e se è applicabile in contesti simili. Possiamo prendere come analogia quella della “rete” o de “setaccio” che sono utili a estrapolare da una materia fluida, quegli elementi che sono più vistosi.
È ovvio che tale metodo d’analisi trascura i microrganismi, e molte altre informazioni che possono filtrare dai buchi.
Tuttavia, se le maglie non sono troppo larghe, il materiale

raccolto è di solito sufficiente a fornire un quadro del sistema indagato. Il problema dell'evaluation è quello di approntare una rete a maglie abbastanza strette da raccogliere gli elementi decisivi per l'analisi, ma anche abbastanza larghe per favorire una certa selezione dei dati.
Questa rete deve avere una logica spiegabile e confutabile e dunque esportabile.
Oggi all'idea di rete si preferisce spesso quella del "buco della serratura" o quella della "ricerca senza fine". La modalità da "buco della serratura" è quella più usata e viene definita da "occhio clinico".
Tutti gli attori di una scuola vedono l'organizzazione da loro punto di vista parziale, coi loro filtri selettivi, inducendo da brandelli di indizi una quadro generale che sottopongono a valutazione. Da una serratura possiamo vedere una gamba, una rosa, un vassoio, un libro e indurre (con l'intuizione) numerosi e diversi quadri ipotetici. È così che oggi si valuta, nel settore sociale. Non vi è dubbio che i metodo ha il vantaggio della semplicità ma se il voyeur noi è geniale e capace di controllare le sue proiezioni, i rischi di distorsione valutativa sono elevatissimi. Come elevati sono i motivi di diatriba, perché il processo di analisi clinica non è falsificabile, non è spiegabile, né è esportabile: è assolutamente soggettivo.
Alcuni ricercatori si sono avviati ad una logica diversa. Mettere sotto indagine tutte le variabili di un sistema. Un po' come certi medici che prima di fare ogni diagnosi richiedono decine di analisi diverse. A parte il costo di questo metodo (problema peraltro non indifferente) resta il fatto che l'idea di poter radiografare tutte le variabili è un'illusione onnipotente, il cui risultato è l'impotenza operativa. Siamo ancora nel campo dell'oggettivismo ingenuo. Per cui una diagnosi non è fondata finché tutto non sia spiegato con un'oggettività ritenuta necessaria, ma sempre scoperta come inarrivabile. Si apre dunque un processo di ricerca senza fine, nel quale si perdono spesso scuole acculturate e accademici contemplativi.
L'evaluation invece deve essere un processo utile a cambiare prima ancora che utile a conoscere. La sua formalizzazione è certamente una riduzione, ma non per questo è inutile. Tutta la scienza non è altro che una sequenza di formalizzazioni riduttive: ma sempre progressivamente meno riduttive.
Il valore del valutatore è dunque quello, un po' scientifico ed un po' artistico, di concepire ed applicare una rete la più efficace ed efficiente possibile, che raccolga i dati minimi necessari a verificare le ipotesi ed a valutare i risultati di un servizio sociale o di un intervento.

Questo libro mi sembra offrire abbastanza esempi di questo tipo e costituisce un avanzamento non solo per le scienze sociali, ma per la Qualità della vita.

Guido Contessa, dicembre 1984

RINGRAZIAMENTI

I miei ringraziamenti partono da lontano, nel senso che sono diretti, in primo luogo, a due persone con cui, attualmente, ho rare occasioni di incontri professionali: Piero Paolicchi ed Enzo Spaltro. Va a loro il merito di avermi "iniziato", teoricamente e praticamente, alle "magie" della psicologia sociale.
La mia gratitudine, però, non è rivolta solo ai "maestri" ma si estende a tutte le persone (colleghi, amministratori, operatori di base, insegnanti, studenti) che mi hanno permesso di approfondire e sperimentare i temi contenuti in questo libro.
Un pensiero affettuoso lo dedico, inoltre, a mio marito Ignazio per avermi, con intelligenza e pazienza, stimolata, incoraggiata e "sopportata" durante la stesura del lavoro.
Preziosa è stata anche l'"assistenza tecnica" di Marinella Allori per la composizione grafica del testo.
L'ultimo grazie, in ordine di elenco ma non di importanza, è per l'ARIPS, in generale, e per Guido Contessa e Margherita Sberna, in particolare: senza di loro questo libro non sarebbe mai nato.

Maria Vittoria Sardella, gennaio 1985

Primo Capitolo
NOTE SUL CONCETTO DI EVALUATION

"Se volete conoscere come qualcosa funzioni provatevi a cambiarla."
Lewin

Conversazione fra due donne nella sala d'aspetto di un consultorio.
Prima donna: "È bello il nuovo consultorio, ha le sedie nuove, le stampe alle pareti, sembra più accogliente di prima."
Seconda donna: "È vero. Ma non sarà solo apparenza? Sarà cambiato anche il modo di fare del dottore? Quanti soldi avranno speso? Ne varrà la pena?"
Queste donne, forse senza saperlo, si stanno ponendo un problema di valutazione di un servizio sociale non solo in termini estetici ma anche in termini di efficacia e di efficienza.
È sempre meno raro incontrare atteggiamenti del genere, soprattutto in un periodo come quello che stiamo vivendo, un periodo nel quale un indubbio restringimento nella dotazione di risorse economiche, porta la società nel suo complesso a ragionare con molta maggiore attenzione sul modo in cui lo Stato spende la notevole mole di denaro che annualmente richiede ai suoi contribuenti. E, si badi bene, non è solo un problema di massa monetaria, ma un problema di adeguatezza dei servizi, di fruibilità, di accoglienza, di reale capacità di aiuto agli utenti, di "salute" degli operatori: si tratta, in sintesi, di valutare il "ritorno sociale" generato dall'impiego delle risorse collettive, cioè il livello di efficienza-efficacia dei servizi sociali.
Ma perché è necessario valutare? A questa domanda vorrei rispondere argomentando due ordini di motivi: etici ed economici.
Nel nostro paese la gestione dei servizi, in generale, è pubblica dalla sanità, alle ferrovie, all'istruzione e, in fondo, la nostra società è una società di diritto. Ora, tra i diritti dei cittadini non vi sembra di dover mettere al primo posto quello di controllare dove vanno a finire i molti o pochi, secondo i punti di vista, soldi che ognuno versa per l'assistenza, i contributi, ecc.? Attenzione, non sto auspicando un regime di

polizia o, peggio, una gestione dello stato di tipo nord-europeo dove ogni cittadino è il poliziotto dell'altro, dove ogni singolo fa, in un certo senso, la spia al vicino di casa, ma mi prefiguro un sistema sociale o almeno delle organizzazioni in cui il singolo cittadino sia più consapevole e si senta, quindi, più responsabile delle azioni collettive e delle scelte collettive che vengono effettuate. Di solito, quando si paga un privato, ad esempio un commercialista, si pretende, e giustamente, che giustifichi le spese sostenute e che si assuma le sue responsabilità in caso di errore.
Perché questo non avviene per gli operatori pubblici? Perché un insegnante, una volta assunto in ruolo, è libero di non rendere conto a nessuno del suo operato e tutto è lasciato alla discrezionalità del suo "senso morale"? Che ne è di tutti i corsi di aggiornamento e formazione per insegnanti? Sono serviti? A chi sono serviti e per che cosa? Funziona la terapia nei servizi pubblici? Quante guarigioni o miglioramenti si hanno tra i pazienti di un servizio di salute mentale in un determinato arco di tempo? È soddisfatta l'utenza dei servizi pubblici di trasporto? Che cosa c'è che non funziona e si può migliorare e con che costi umani ed economici? È l'ora di uscire dai lamenti generici per misurare gli eventi a partire da dati reali, per intervenire sulle situazioni provando a modificarle collettivamente e su dati di fatto. La pratica sociale ha bisogno di un sistema informativo e valutativo dell'efficacia e dell'efficienza dei suoi servizi che consenta dì uscire da generiche enunciazioni di principio che, senza misurazioni adeguate, sono destinate a rimanere tali. Efficacia ed efficienza sono termini molto utilizzati fin dagli anni '50 in ambito industriale e, da circa dieci anni a questa parte, dai pubblici amministratori e dagli operatori del "sociale". Una curiosità epistemofilica mi ha spinto a consultare i dizionari di lingua italiana da cui ho tratto le seguenti definizioni: efficacia – capacità di produrre l'effetto adeguato o conveniente in un singolo caso; efficienza – capacità costante di rendimento e di rispondenza alle proprie funzioni e ai propri fini. La mia curiosità è stata soddisfatta per ciò che concerne la conoscenza dei termini e molte altre curiosità possono essere soddisfatte dalla consultazione di testi, soprattutto di organizzazione aziendale. In realtà il mondo economico privato, da sempre alle prese con calcoli di rendimento e di profittabilità, è stato, per lo meno dagli anni quaranta, assai sensibile a questo tipo di analisi. Non si vuole qui affermare che le tecniche organizzative siano "tout court" trasportabili in un'organizzazione di servizio sociale o, peggio, che un servizio sociale debba assumere come propria la logica di

comportamento del ragioniere d'impresa (anche se un minimo di spirito imprenditoriale "sano" e di gusto del rischio forse non farebbe male !); tuttavia la sistematizzazione generale e la terminologia elaborata in quella sede vanno sicuramente riprese e riutilizzate, mentre un ulteriore sforzo va fatto per rendere applicativa in ambito sociale la conoscenza. Credo, infatti, che per gli operatori sociali siano maturi i tempi per acquisire ed assimilare quello che di buono e di operativo c'è nelle pratiche lavorative del mondo aziendale. Per uscire dalla genericità di una definizione o, peggio, di una mera dichiarazione di intenti è necessario pensare a strumenti di misurazione, a metodologie e tecniche che permettano agli operatori realmente interessati (e non semplici "ripetitori di slogan") di capire e far capire quanto e in che modo funziona un'organizzazione, un servizio sociale, un intervento di formazione. Per uscire dal generico preciso che "quanto" significa tradurre in cifre, in spesa monetaria, in prodotto, in esportabilità nel mondo del lavoro di quanto si è appreso in un corso di formazione, in "casi risolti", in guarigioni, in abbassamento di morbilità, ecc. il lavoro quotidiano che gli operatori socio-sanitari-educativi svolgono nelle organizzazioni di appartenenza. Mentre "in che modo" equivale a dire in quali condizioni lavorative ed organizzative si trovano ad operare, come sono utilizzate le risorse (umane e strumentali) all'interno dell'organizzazione, qual è il livello di soddisfazione, non solo economico-monetario, dei lavoratori, quali sono i rapporti orizzontali e verticali all'interno dell'organizzazione. A questo punto mi si potrebbe obiettare che gli indicatori elencati al punto "quanto" non completano il quadro di valutazione di un servizio. Rimane è vero, ma volutamente, lacunoso l'aspetto che riguarda più strettamente la valutazione economica dei costi sociali del miglioramento dei servizi, tuttavia l'ottica in cui ci muoviamo è quella psicosociale, per cui, pur non sottovalutando l'importanza che altre variabili ricoprono nell'organizzazione e nella gestione di entità sociali, lasciamo ad altri più competenti il compito di approfondire questi aspetti e anzi auspichiamo un lavoro interdisciplinare che veda economisti, statistici, medici, psicologi, pedagogisti lavorare "insieme" per lo studio e l'applicazione di un'evaluation globale. E, comunque, troppo spesso obiezioni di questo tipo hanno costituito un alibi dietro al quale nascondere paura, ottusità o semplice accidia per questi motivi le consideriamo, almeno a prima vista, sospette. Non crediamo alla scienza come luogo astratto di costruzione di concetti e relazioni formalmente coerenti e complete; al contrario, sosteniamo che essa nasce da bisogni e da problemi

reali e che ai bisogni e ai problemi reali essa debba necessariamente rivolgersi per le sue teorizzazioni, elaborazioni ed applicazioni talvolta anche "sporcandosi" le mani o commettendo peccati di omissione o correndo rischi di ingenuità.
Il termine "evaluation", utilizzato in precedenza, non è usato per una smania di scimmiottamento anglosassone o per supplire a quel senso di inferiorità che la cultura italiana, nella persona dei suoi "intellettuali", prova quotidianamente nei confronti dell'America, quasi barbari che vivono ai confini dell'impero, anche se la traduzione letterale è valutazione, il significato è ricerca valutativa.
Si configura come una metodologia di intervento atta a rilevare fattori di "cambiamento" in una realtà in cui è in corso un intervento.
Dobbiamo a Kurt Lewin e al suo impegno per ridurre la distanza tra teoria e pratica nelle scienze sociali i primi esperimenti di ricerca-azione *(action-research)* e quindi anche di ricerca valutativa. La ricerca-azione è quel tipo di ricerca che non si limita alla conoscenza e alla formalizzazione del campo di studio ma tende al "cambiamento" dello stesso nel momento in cui lo si studia. Gouguelin (1972) sostiene che di ricerca-azione si può parlare in modi diversi uno dei quali è un'azione di controllo dei risultati raggiunti con un intervento, cioè un'azione di verifica della differenza tra obiettivo ipotizzato e obiettivo effettivamente raggiunto. Lewin cura particolarmente questo aspetto in un gruppo di ricerche del 1946 che è rivolto ad individuare gli strumenti più adatti a valutare gli effetti di un'azione e a verificare se un'azione ha raggiunto gli obiettivi prefissati. L'Autore, sempre nel 1946, scrive, commentando un esperimento di cambiamento sui problemi di una minoranza "Sono rimasto profondamente impressionato dall'enorme effetto pedagogico che tali incontri di valutazione (...) ottenevano nel processo di addestramento", ed ancora "Questa ed altre esperienze analoghe, mi hanno convinto che dovremmo considerare l'azione, la ricerca e l'addestramento come un triangolo che è indispensabile mantenere tale nell'interesse di ciascuno dei suoi vertici"[1].
La ricerca valutativa ha, naturalmente, delle affinità con la ricerca in generale; si differenzia, però, da questa per le finalità che si propone e per la metodologia che utilizza. La prima finalità è quella di "misurare" la distanza che intercorre tra il "prima" e il "dopo" un progetto di intervento, cioè se e quali modificazioni sono state indotte in seguito ad un'azione

[1] Lewin K., *I conflitti sociali,* F. Angeli, Milano, 1980, p.257

specifica a livello di istituzione o di organizzazione, quanti e quali apprendimenti ci sono stati nei soggetti che hanno partecipato ad un corso di formazione ecc. Seconda, ma non meno importante, è “misurare” il grado di raggiungimento degli obiettivi di un progetto, soprattutto in itinere. Terza, collegata con la seconda, è sapere da parte di tutte le componenti del progetto come sta funzionando, se il metodo è congruente con gli obiettivi, quanto tutti si stanno impegnando nella realizzazione del progetto, qual è il grado di soddisfazione; per modificare, eventualmente, ciò che non funziona nell’intervento in atto. Infine rendere un’organizzazione cosciente dei propri problemi, delle proprie risorse, capacità, potenzialità in modo da individuare, nel modo più preciso possibile, quali sono le “cose” che non funzionano, da chi dipende il cattivo funzionamento per predisporre un piano d’azione verosimile. In altri termini, dire che un ospedale non funziona equivale a lasciare le cose come stanno, procedere invece ad una valutazione utilizzando una seria evaluation vuoi dire, per esempio:

- studiare gli obiettivi generali e particolari che il servizio si propone
- segmentare l’ospedale in tutte le sue componenti organizzative
- analizzare l’organizzazione interna, i ruoli, le funzioni, i rapporti, il “clima” generale, il tipo di comunicazione, i costi monetari e psicologici, il grado di fiducia che gli operatori hanno nelle proprie capacità e in quelle degli altri
- il tipo di rapporto con l’esterno, i collegamenti con gli altri presidi di territorio
- verificare la preparazione professionale degli operatori
- verificare il grado di soddisfazione degli utenti e degli operatori.

In sostanza, l’evaluation non si esaurisce nella “fiscalizzazione” di un programma di intervento, ma viene ad essere parte integrante dello stesso progetto, va, quindi, pensata in relazione ad obiettivi specifici e puntuali, si colloca come tappa iniziale, intermedia e finale di un progetto, lo attraversa e lo scompone in senso longitudinale e orizzontale fino a costituirne la sintesi che propone una nuova tesi.

Cercando di riassumere quanto abbiamo finora argomentato, potremmo, a questo punto, esporre schematicamente, alcune definizioni riguardanti i termini che abbiamo usato:

- *evaluation:* processo formalizzato di verifica e valutazione dell’efficienza e dell’efficacia di un’organizzazione o di un intervento;
- *processo formalizzato:* sequenza temporale di atti

intenzionali e programmati, spiegabili e trasferibili in situazioni simili;
- *efficienza:* rapporto ottimale tra risorse e risultati;
- *efficacia:* rapporto ottimale fra risultati e bisogni;
- *verifica:* fase dell'evaluation nella quale si misura il grado di validazione delle ipotesi iniziali;
- *valutazione:* fase dell'evaluation nella quale si dà un valore interpretativo ai dati offerti dalla verifica.

Le variabili che entrano in gioco, come si è capito dall'esempio precedente, sono sia qualitative che quantitative: se è necessario sapere quanti posti letto sono disponibili in un reparto, per rimanere in ambito ospedaliero, per soddisfare le esigenze di ricovero di pazienti affetti da un certo tipo di patologia è altrettanto indispensabile conoscere la qualità del servizio offerto. Quando si parla di qualità è intuibile come entrino in gioco parametri di tipo soggettivo. Questo è stato il grosso alibi che per anni ha impedito al problema di essere analizzato a fondo. Invece di pensare a come trattare gli indicatori soggettivi in modo che fornissero delle interpretazioni scientifiche dei fenomeni che volevano misurare, si è preferito nascondersi dietro ad alibi ideologici di tipo generale. Ad esempio valutazione equivale a controllo e quindi valutare non è democratico ed è discriminante o "scientista", oppure, i dati che si ricavano da indicatori di tipo psicologico non sono misurabili, come se questo bastasse a far scomparire i problemi legati alla soggettività di una valutazione.

Questo atteggiamento di difesa o di prevenzione è anche, in parte giustificato dalla letteratura sulle tecniche di valutazione che ci rimanda prevalentemente uno schema del seguente tipo: esiste un soggetto A che valuta e uno o più soggetti/oggetti B, C, etc. che sono valutati, si pensi ad esempio alla "job evaluation" per ciò che riguarda l'industria o alla valutazione scolastica di tipo tradizionale. Scarsissimi, per non dire inesistenti, sono i contributi sulla valutazione di sistemi e organizzazioni, mentre viene approfondita da circa dieci anni a questa parte, nel nostro paese, la problematica relativa alla valutazione degli interventi formativi.

Per ridurre i rischi della soggettività nella valutazione ci viene in mente la soluzione dell'uovo di Colombo: far valutare uno stesso individuo da più persone, compreso se stesso. Ma non vogliamo qui dare soluzioni semplicistiche ad un problema che è così complesso bensì offrire spunti per una riflessione che, speriamo, possa essere anche collettiva.

In primo luogo occorre sgomberare il campo da false remore o da difese interessate: la considerazione della sfera soggettiva

o di variabili attinenti la persona e il “carattere" è una costante presente in qualunque scienza che si occupa dell’uomo e delle sue relazioni. Non solo, la soggettività del giudizio e, quindi, la determinazione delle sue conseguenze è un fatto acquisito all’interno del “contratto sociale” che regge le nostre comunità e, molto spesso, non scandalizza nessuno.
Come mai, ad esempio, ci si pone tanto poco a livello applicativo il problema della soggettività per la valutazione scolastica degli alunni, in particolare per quelli della scuola elementare, dove il giudizio unico ed insindacabile spetta alla maestra? Ma anche per gli altri ordini di scuola dove solitamente prevale fra i docenti la tendenza a disturbarsi a vicenda il meno possibile, teorizzata dal fatto che le materie sono diverse e che gli insegnanti hanno caratteri differenti per cui è meglio fare una valutazione giustapposta che non tentare di integrare le diverse posizioni? Concordiamo con Vertecchi quando afferma che “nessun luogo pubblico è più privato e discreto della scuola: privato perché l’esercizio della funzione docente è considerato una prerogativa individuale, discreto perché nulla si sa di preciso di quanto avviene nel corso delle attività didattiche”[2]. Non intendiamo fare un processo alle intenzioni o una caccia alle streghe, probabilmente la scuola attuale risente fortemente a tutt’oggi dell’organizzazione scolastica pre-riforma, in cui chi imparava era promosso e degno di continuare gli studi e chi no si arrangiava, vorremmo però sottolineare che dal 1961 sono passati ben 28 anni e dal 1977 (legge n. 517) più di 10: ci sembrano lassi di tempo ragionevoli per interiorizzare, da parte degli insegnanti ma anche dei genitori, i “valori” contenuti nelle leggi di riforma. In secondo luogo, soggettivo non equivale né ad emotivo, né ad immutabile né, tanto meno, ad individuale; ad esempio, un punto di vista soggettivo può anche essere generalizzabile in un insieme di persone e, quindi, essere il punto di vista soggettivo di un gruppo. Se nell’équipe di un servizio di prevenzione per le tossicodipendenze 5 operatori su 15 hanno la percezione “soggettiva” di essere insoddisfatti del funzionamento della loro équipe è da prendere in considerazione come problema? Oppure, giacché sono la minoranza vuoi dire che hanno delle allucinazioni o dei problemi personali? Anche il fastidio che provoca il fumo è soggettivo eppure c’è una legge che regolamenta le disposizioni in materia, anzi è forse l’unica legge dello stato che tutti i cittadini, non fumatori naturalmente!, si impegnano a fare rispettare. Sento già levarsi cori di protesta: “Il fumo è

---

[2] Vertecchi B., *Manuale della valutazione,* Ed. Riuniti, Roma, 1984, p.45.

dannoso, è stato provato scientificamente". Ma anche trovarsi in uno stato di insoddisfazione è dannoso, tanto è vero che i disturbi psicosomatici sono entrati ormai da tempo a far parte della semeiotica della medicina "ufficiale"; l'ulcera, di qualsiasi natura essa sia, provoca dei buchi nello stomaco. Credo che sia una constatazione "oggettiva"! Sono, cioè, presenti all'interno dei sistemi umani e sociali numerose variabili che si manifestano unicamente in forma soggettiva. Si pensi, ad esempio, al dibattito e alle ricerche suscitate dal problema della preferenza elettorale: una variabile squisitamente soggettiva è oggetto di studio sistematico e approfondito.
Come secondo esempio, si pensi a quale feconda provocazione è stata per la fisica l'introduzione del problema dell'"osservatore reale" all'interno dello studio dei fenomeni di moto: con ogni probabilità non avremmo oggi la teoria della relatività se Einstein non si fosse posto il problema concreto di se e come cambiano le leggi fisiche al variare della situazione di chi le osserva.
In altri termini, le scienze "fisiche" hanno da tempo affrontato la questione soggettivo-oggettivo e ne hanno tratto progressi ed avanzamenti. In realtà l'obiezione che definisce la sfera soggettiva come non suscettibile di indagine scientifica è ingenua e ormai superata. Semmai, più interessante sarebbe porre la questione sul piano, squisitamente scientifico, della definizione del termine soggettività. A quale concetto di soggettività si fa riferimento quando si solleva questa obiezione? Ci troviamo in un mondo scientifico "alla Popper", in cui tutto è inconoscibile ed esistono solo teorie che "funzionano" (per un po') e altre che non sono vere perché non funzionano? Oppure facciamo riferimento all'intricato rapporto di interazione dialettica fra la realtà e il suo processo di conoscenza, tipico dell'epistemologia marxiana? Oppure, ancora, siamo nell'ipotesi, così suggestiva, delle "immagini mentali" che i sistemi hanno di se stessi, che ritroviamo alla frontiera dell'analisi sistemica?
Non possiamo approfondire qui questo tema, così stimolante, preferiamo affrontare la questione, per così dire, dal basso adottando un atteggiamento di ricerca che, pur consapevole dei problemi definitori generali, si pone tuttavia su un piano di maggiore pragmatismo, provando ad osservare quello che succede e ad intervenire all'interno del nostro campo di interesse specifico.
E veniamo qui al terzo punto del nostro ragionamento, quello che ci pare il "nocciolo" della questione: se le determinazioni di alcune variabili attengono la sfera soggettiva e se queste variabili devono essere oggetto di studio nasce

immediatamente il problema della loro descrizione logica, della loro rappresentazione matematica, quello che molto spesso viene erroneamente confuso con un problema di “misurazione”. Si incontra una notevole confusione nella letteratura di carattere psicologico in merito a questo tema. La linea prevalente è tuttavia quella che opta per una definizione riduttiva del concetto di misura vista come “assegnazione di numeri ad oggetti o eventi secondo talune regole”[3], il che porta ad enunciare uno strano teorema della misura, valido solo in campo psicosociale, secondo il quale “non ha più senso la tradizionale associazione misura-quantità, ma solo l’associazione misura-trattabilità”[4].
Questo punto di vista è riduttivo ed illusorio per due ordini di motivi: è riduttivo perché, pur di non affrontare i problemi di quantificazione che ogni misura (oggettiva o soggettiva) implica, si preferisce adottare la scappatoia di definire la misura come semplice rappresentazione simbolica di oggetti, concetto che semmai può rientrare nella definizione di numerazione, cioè di una “conta” di elementi. È illusorio perché qualunque trattamento numerico presuppone implicitamente definizioni di quantità e di relazioni fra quantità. Cerco di spiegarmi con un esempio: se l’utenza di un consultorio è composta da 20 famiglie e le famiglie hanno da 1 a 5 componenti ognuna, in un procedimento di valutazione del servizio in termini di soddisfazione dell’utenza, la famiglia con un solo componente “conta” quanto quella composta da 5 persone? Qual è la mia “unità” di conto? Ma, allora, il soggettivo è misurabile o no? Dopo questa filippica a favore è logico che la risposta sia “si”, è necessaria, però, qualche precisazione.
Se, per i motivi che abbiamo chiarito in precedenza, dobbiamo abbandonare la concezione di misura come semplice rappresentazione simbolica di oggetti, è necessario arrivare ad una nuova definizione. Il punto di partenza potrebbe essere costituito dalla definizione più ampia e neutrale possibile: misurare significa porre a confronto grandezze. Ad esempio, misurare la lunghezza di un tavolo significa determinare quante volte il metro-campione di platino, custodito a Parigi, è contenuto in un lato del tavolo. È questa un’operazione ovvia, che fa parte della nostra vita quotidiana e alla quale non prestiamo più attenzione, ma il punto è che tutti, convenzionalmente, adottiamo la lunghezza di quel pezzo di platino come “unità di conto”. Nel nostro caso il problema è

---

[3] Stevens L. citato da Spaltro E. in: Bruscaglioni M. e Spaltro E. (a cura di), *La psicologia organizzativa,* F. Angeli, Milano, 1982, p. 53.
[4] Spaltro E. in: Bruscaglioni M. e Spaltro E., op. cit., p.52

che per quanto riguarda le emozioni, le sensazioni, la soddisfazione, l'impegno, ecc. (cioè le variabili soggettive) non è stata stabilita, cioè non si è trovata, l'unità di conto comune. Ma perché non si trova? La risposta meriterebbe da sola un libro ben più ponderoso di questo, la cui conclusione sarebbe, probabilmente, che non si trova perché non c'è o meglio perché ce ne sono troppe, perché ognuno ha al suo interno il suo metro di platino col quale effettua le sue misurazioni interiori. Non siamo, quindi, di fronte al problema di misurare tanti tavoli diversi, quanto piuttosto di dover effettuare confronti fra tavoli diversi misurati con pezzi di platino diversi. Tuttavia a prescindere dal metro individuale che ciascuno usa al suo interno (poniamo ad esempio di misurare il livello di soddisfazione), ogni persona ha dentro di sé il concetto di soddisfazione "minima" e del suo contrario. Certamente le sensazioni effettive, reali che corrispondono a questi limiti estremi variano da persona a persona, tuttavia tutti hanno in comune il fatto che questi limiti esistono e che, salvo casi particolarissimi, il livello di soddisfazione provato si colloca all'interno dell'intervallo delimitato da questi estremi. Si intravede qui un modo per incominciare a "mordere" il problema della misurazione: se dividiamo questo intervallo in un certo numero di parti (numero uguale per tutti) e chiediamo in quale di queste parti cade il livello di soddisfazione provata in un certo momento, abbiamo un primo criterio di misurazione confrontabile per tutti gli individui, siamo cioè riusciti ad uscire dalle strettoie dei metri individuali. È questo un primo livello di misurazione, ancora molto limitato, ma intanto ci consente di utilizzare, senza distorsioni, buona parte degli strumenti e delle elaborazioni di sintesi che la statistica descrittiva offre: percentuali, medie, cambiamenti di scala, visualizzazioni grafiche, ecc.
A livello metodologico l'evaluation non può prescindere dalle due seguenti condizioni:

- la partecipazione diretta di tutti i soggetti coinvolti nel progetto o nell'organizzazione che si vuole valutare
- l'utilizzazione programmata delle informazioni che si sono raccolte.

A proposito della prima condizione, è impensabile, dati/presupposti dell'evaluation, pensare ad un processo valutativo fatto "su" qualcuno", bisogna pensarlo sempre fatto "insieme" a qualcuno. Il "qualcuno", ovviamente, sono i soggetti interessati al sistema che si vuole valutare. Come si fa a sapere se un qualsiasi intervento in atto risponde ai bisogni dei partecipanti e agli obiettivi dei responsabili se non anche chiedendo a loro e verificando con loro le varie

situazioni che di volta in volta si presentano? Come si fa a conoscere le reazioni che suscita l'introdurre novità a livello tecnologico o organizzativo se non si consultano le parti in causa? Come si fa, infine, a modificare dall'interno un assetto organizzativo se non coinvolgendo le persone che di quella organizzazione fanno parte, in modo che analizzino le disfunzioni e gli aspetti soddisfacenti così da programmare dei cambiamenti possibili e realistici? Non si può, non solo per motivi etici ma anche "funzionali", imporre ad una persona o ad un gruppo di cambiare; non servono a niente ingiunzioni paradossali del tipo "sii spontaneo" per far cambiare atteggiamento ad una persona insicura, o dire ad un gruppo di lavoro che il modo di comunicare dei membri è disfunzionale e che devono cambiarlo o, infine, comunicare ai responsabili di un servizio che le cose non funzionano e che è "tutto da rifare". È solo con la presa di consapevolezza e quindi con un tipo di valutazione preventivo-formativa che i singoli, i gruppi e le organizzazioni possono uscire da una situazione di immobilismo e pensare, per dirla con Spaltro, al futuro come progetto.
Per quanto riguarda la seconda condizione (programmare l'uso delle informazioni) è assolutamente inutile socialmente, e questa è una valutazione soggettiva ma condivisa, raccogliere dati, opinioni, percezioni, etc. per farle rimanere in un cassetto o per incrementare le pubblicazioni degli accademici con la sola finalità di "fare punti" per i concorsi a cattedra. È nello spirito della ricerca-intervento il "conoscere" non solo per "sapere" ma per "cambiare" attraverso il sapere. Quando si procede all'evaluation di un iniziativa vanno pensati, a livello di progettazione, i tempi ed i modi di "restituzione" in base agli obiettivi che sia l'iniziativa che l'evaluation di quell'iniziativa si prefiggono.
Degli strumenti utilizzabili per condurre l'evaluation preferiamo non parlare in sede teorica per evitare ripetizioni, verranno, infatti, puntualmente illustrati nella parte dedicata alla descrizione delle esperienze.
Ancora due parole, invece, su chi deve tecnicamente condurre una ricerca valutativa. Trattandosi di un tipo particolare di ricerca è indubbio che, per impostarla, costruire gli strumenti, realizzarla, occorre un "esperto" che sappia fare ricerca. Nello stesso tempo, però, proprio per la peculiarità dell'evaluation, è altrettanto indispensabile la partecipazione di operatori che sappiano "muoversi nel sociale", che siano abituati e capaci di condurre interventi di comunità. Con ciò non si vuol dire che necessitano due persone con competenze diverse, in realtà stiamo pensando ad un operatore di comunità (psicologo,

insegnante, dirigente, educatore, ecc.) che dovrebbe avere nella sua formazione di base, insieme ad altre, anche questo tipo di competenze.
Non è compito di questo scritto approfondire né lo stato dell'arte della psicologia di comunità nel nostro paese né la formazione degli operatori di comunità; per chi fosse interessato rimandiamo ad altri contributi[5] e torniamo, invece, ad occuparci di chi fa l'evaluation.
Come ogni altro tipo di ricerca anche quella valutativa deve rispettare i parametri classici:

- costruzione delle ipotesi
- scelta del campo
- scelta e costruzione degli strumenti
- trattamento dei dati
- interpretazione dei dati e strategie di utilizzo.

Per cui si intuisce facilmente che non ci si può improvvisare ricercatori, nello stesso tempo, però, si può imparare a farlo.
Oltre ad una seria preparazione non solo teorica ma, soprattutto, pratica, applicativa il tecnico dovrebbe avere delle caratteristiche "personali": una grossa dose di "curiosità" e uno spiccato interesse ai problemi circostanti. Questo vale per tutti gli operatori che fanno ricerca, c'è un aspetto, squisitamente psicologico, che interessa, però, in modo particolare chi decide di curare un'evaluation: il sistema di aspettative reciproche tra "valutatore" e "valutato".
Facciamo l'esempio di un'evaluation condotta su un corso di formazione e facciamo il caso che sia la stessa équipe di formatori a curare la ricerca. Sarà indubbio l'interesse da parte dei formatori che l'esperienza venga valutata positivamente, non solo per motivi di ordine "pratico" (ad esempio il rinnovo dell'incarico) ma, soprattutto, per motivi di ordine professionale (interesse a condurre un lavoro utile ed interessante). Se questi "desideri" non sono sufficientemente conosciuti e controllati il rischio inevitabile è che la ricerca faccia emergere i risultati che i formatori hanno sperato di raggiungere. Non sto parlando di manipolazione, perché la manipolazione è intenzionale, sto accennando, invece, al fenomeno della "profezia che si autoavvera", al famoso "effetto Pigmalione" tanto bene sottolineato e approfondito da Rosenthal (1972). I partecipanti, dal canto loro, pur se razionalmente d'accordo, proveranno dei vissuti di inadeguatezza, di paura di essere scelti, divisi in buoni e cattivi, in chi sa e in chi non sa, e in loro scatteranno dei

---

[5] cfr, ad esempio, Contessa G. e Sberna M. (a cura di), *Per una psicologia di comunità,* CLUED, Milano, 1981

meccanismi di difesa tali che li porteranno ad adeguarsi alle aspettative dei docenti.
Le cose descritte non sono ineluttabili, sono, però, dei rischi da cui bisogna difendersi per non buttare via tempo e risorse preziose. Esistono, naturalmente, degli accorgimenti per ridurre la possibilità d'errore: progettare l'evaluation in gruppo, prestare molta attenzione alla costruzione degli strumenti prevedendo sempre delle domande di controllo, garantire in ogni caso l'anonimato ai partecipanti, coinvolgere i partecipanti sulle finalità e la metodologia della ricerca.
Ma come si fa ad imparare, potrebbe chiedersi qualcuno di voi?
La prima risposta, la più semplicistica è: "si impara facendo".
Questo non è un invito a rimboccarvi le maniche e a cominciare ad indagare procedendo per prove ed errori, è bensì una piccola spinta a tentare, intanto con l'aiuto di un tecnico. Come può, ad esempio, un collegio dei docenti procedere alla valutazione del funzionamento del gruppo (collegio) e, più in generale, di tutta l'organizzazione scolastica? Intanto facendo un'analisi delle risorse interne. Può darsi che ci siano uno o più professori che sappiano come si fa ricerca e che, quindi, possano impostarla insieme agli altri colleghi. Per tutti gli aspetti strettamente tecnici ci si può rivolgere all'esterno frequentando corsi appositi o chiedendo la consulenza di qualcuno. Vi siete certamente accorti che si sta parlando di un tipo di valutazione fatta dall'interno, una sorta di "valutazione partecipata". Anche la valutazione fatta dall'interno non è esente dai rischi descritti in precedenza però anche andare in automobile presenta dei rischi eppure ci andiamo tutti i giorni.

Secondo Capitolo
CAMPI DI APPLICAZIONE: LE ORGANIZZAZIONI, GLI INTERVENTI, LA FORMAZIONE, IL TERRITORIO

Cerchiamo adesso di dare un assetto più “pratico” alle affermazioni teoriche del capitolo precedente passando ad illustrare i campi sociali in cui è possibile applicare l’evaluation. In realtà non esistono situazioni sociali in cui sia inapplicabile per cui ci sembra più corretto parlare delle situazioni in cui, almeno a nostro avviso, la sua applicazione è assolutamente indispensabile.
Incominciamo dalle organizzazioni. Sotto il termine “organizzazione” si raggruppano tutti gli enti o le istituzioni preposti a svolgere alcune funzioni specifiche. Si parla, ad esempio, di organizzazioni sanitarie (ospedali), organizzazioni economiche (imprese), organizzazioni educative (scuole), ecc. All’interno di ogni tipo di organizzazione e al di là delle peculiarità specifiche, si individuano una serie di elementi comuni: scopi, funzioni, ruoli, strutture, processi di decisione e di controllo, fattori di integrazione e di conflittualità, motivazioni dei singoli individui operanti nell’organizzazione, relazioni orizzontali e verticali, “clima” generale, soddisfazione, e così via. Poiché un’organizzazione è un “sistema” tutti gli elementi elencati ed altri ancora entrano in gioco nel momento in cui il suo complesso motore si mette in moto e basta un piccolo intoppo in una delle rotelline dell’ingranaggio perché la macchina rallenti il suo funzionamento fino a fermarsi del tutto o, più spesso, continui a girare a vuoto.
Un servizio sociale, ad esempio il distretto socio-sanitario, è stato creato, indubbiamente, per fini preventivi-curativi quindi, in ultima istanza, di “utilità sociale”. Non basta, però, come sottolineato in precedenza, né il giusto fine per cui un’organizzazione viene creata, né la buona volontà agli operatori perché le cose funzionino a dovere. Quando un’automobile si intoppa ci si rivolge al tecnico che, dopo una diagnosi, decide il trattamento più opportuno per farla ripartire, però, di solito, non aspettiamo che la macchina ci

lasci “in panne” per portarla in officina ma facciamo dei controlli periodici anche se la macchina funziona perfettamente. Il paragone con la macchina è solo “analogico” perché, in realtà, le parti di un’organizzazione sono uomini, strutture molto più complesse degli ingranaggi meccanici ed anche delle sofisticate componenti elettroniche dei computer.
Per controllare il funzionamento di una macchina è sufficiente un intervento esterno qualificato, per valutare L’organizzazione è importante la presenza di un tecnico qualificato ma veramente indispensabile è la partecipazione attiva di tutte le componenti dell’organizzazione. La stessa presenza del tecnico, addirittura la decisione di compiere un’evaluation deve essere il frutto di una decisione contrattata all’interno del sistema. Allo stesso modo la delimitazione del campo di osservazione e le variabili da tenere sotto controllo dovrebbero essere il frutto di un’operazione collegiale. Per questa ragione qualunque tipo argomentazione che condurremo in questo capitolo avrà carattere di esempio e di elencazione parziale. Una ricerca valutativa va “tagliata su misura” ogni volta che viene intrapresa.
In questo contesto, ritornando al distretto socio-sanitario dell’esempio precedente, enucleeremo alcune delle variabili da analizzare in un’evaluation per rendere chiaro e concreto il problema:

- l’organizzazione strutturale: ad esempio tempi interni, orario di apertura al pubblico, ruoli, tipi di riunioni, frequenza delle riunioni, tempo dedicato ad operazioni burocratiche, ecc.
- gli operatori: capacità professionali/personali, soddisfazione/motivazione al lavoro, percezione dei colleghi, dei superiori e degli utenti, senso di appartenenza all’organizzazione, ecc.
- gli utenti: tipo di utenti, percezione che questi hanno del servizio e degli operatori in termini di utilità e soddisfazione, tipo di aspettative, ecc.
- i rapporti con gli altri servizi: esistenza, frequenza, sistematicità, tipi di servizi con cui si hanno rapporti, ecc.
- i rapporti con la comunità circostante: iniziative rivolte alla cittadinanza, tipo di partecipazione dei cittadini alle iniziative, percezione che i cittadini non direttamente interessati hanno del servizio, ecc.

Sotto il termine “intervento” si possono raggruppare tutte quelle attività tese a modificare uno stato di fatto, a produrre cambiamenti concreti e verificabili. Di solito questo sostantivo è accompagnato da un “qualcosa” che lo qualifica, per cui si parla di interventi educativi, di prevenzione, di riabilitazione, di animazione, di sviluppo organizzativo, e così via.

Un intervento, inteso come azione di cambiamento, presuppone sempre una progettazione “a monte”, in cui siano stati fissati gli obiettivi, decisi i metodi e le tecniche, stabiliti i ruoli e selezionate le variabili e i criteri per procedere ad una valutazione. È ovvio che, in questo caso, la valutazione riguarderà l’efficacia e l’efficienza dell’azione di intervento, cioè sarà strettamente connessa agli obiettivi, ai metodi e al campo di applicazione dell’intervento.
É questo un concetto di valutazione più comune, una sorta di controllo del “prima e dopo la cura”, va tuttavia sottolineato con forza che, in questo caso, l’esperienza di valutazione è parte integrante della cura, non una verifica finale dello stato di salute. Un po’ come se il medico prescrivesse al paziente fra le varie medicine anche l’attento esame del miglioramento che subiscono le sue condizioni di salute.
Sempre in nome della concretezza, passiamo ad esemplificare come si può procedere all’evaluation di un tipo di intervento, ad esempio, di prevenzione della devianza.
Alcuni degli obiettivi di un intervento di prevenzione, in linea di massima, potrebbero essere i seguenti:

- sensibilizzare l’opinione pubblica sul tema in questione
- costituire gruppi di volontari che, dall’interno, proseguano l’opera di sensibilizzazione
- potenziare e valorizzare le risorse (umane e strumentali) presenti nel “campo” di intervento
- conoscere e, soprattutto, fare conoscere i bisogni della popolazione a cui l’intervento è rivolto.

Dati per accettati questi obiettivi, una valutazione dell’intervento potrebbe essere condotta sulle seguenti variabili:

- efficienza, cioè il rapporto tra i risultati ottenuti e le risorse (umane, economiche, temporali) impiegate per ottenerli
- induzione, cioè numero e qualità delle iniziative promosse dalla partenza dell’intervento
- partecipazione, cioè quantità di cittadini presenti alle iniziative
- coinvolgimento, quantità di persone che, in forme diverse, ma in prima persona, si fanno carico dell’intervento
- connessioni, numero di contatti attivati tra le istituzioni presenti sul territorio dell’intervento
- metodologia, in particolare il grado di coerenza fra gli obiettivi e i metodi e le tecniche utilizzati per raggiungerli
- risonanza sociale, articoli sui giornali locali e nazionali, servizi radio-televisivi, in genere interessamento dei mass media all’intervento
- capacità degli “attori” ad incominciare ad incidere sulla

realtà prescelta e a decodificare ed interpretare i bisogni emergenti.

Abbiamo già sottolineato, nella parte introduttiva, che la letteratura sulla valutazione dei risultati della formazione è decisamente più ampia che in altri settori, anche se i contributi sono prevalentemente anglosassoni; per questo motivo non ci dilungheremo su definizioni e teorizzazione, rimandando ad altri contributi l'approfondimento[6]. La maggior produzione letteraria presumibilmente deriva dal fatto che la formazione è stata quasi sempre appannaggio dei privati ed ha risentito del benefico influsso dello sviluppo delle metodologie di evaluation studiate per l'impresa. Come si può intuire, la formazione non è altro che un tipo particolare di intervento, un'azione che "prende forma" e si cimenta sul campo dell'apprendimento e della crescita personale e collettiva. Allo stesso tempo, però, si tratta di un terreno peculiare perché ha come scopo principale quello di far acquisire ad altri capacità di cambiamento. E, contemporaneamente, un intervento diretto che indirettamente stimola altri interventi. Questa compresenza di livelli diversi si riflette, ovviamente, anche all'interno del processo di valutazione, che dovrà tenere d'occhio sia l'azione formativa in quanto tale, sia la sua capacità di "propulsione".

L'evaluation di un progetto di formazione risponde fondamentalmente ai seguenti quesiti:

- quanto hanno appreso i partecipanti
- in che cosa sono cambiati in seguito all'esperienza di formazione
- quanto del cambiamento, se c'è stato, dipende dall'aver partecipato all'esperienza
- in che misura il corso di formazione è stato congruente con gli obiettivi dichiarati
- in che misura il metodo utilizzato è stato congruente con gli obiettivi
- qual è stato il grado di "esportabilità" degli apprendimenti, cioè quanto i partecipanti sono riusciti ad applicare nel proprio ambiente di lavoro i concetti e le procedure apprese durante la formazione
- quanto i docenti sono sembrati idonei al tipo di azione intrapresa
- qual è stato sia il grado di soddisfazione sia l'impegno dei partecipanti

Anche in questo ambito specifico l'evaluation deve essere

---

[6] cfr, ad esempio, Quaglino G.P. e Carrozzi G.P., *Il processo di formazione,* F. Angeli, Milano, 1981.

pensata come parte integrante del progetto di formazione. È inutile introdurre la valutazione solamente in giornata conclusiva per sapere, in clima "da tarallucci e vino", come più o meno sono andate le cose. È necessario segmentare precisamente il processo formativo in termini di obiettivi, contenuti e metodi e decidere, per ogni segmento, che cosa è importante valutare sia a livello dei partecipanti che dei docenti in modo da poter "riaggiustare il tiro" durante l'azione di formazione in base alle esigenze e alle considerazioni degli utenti.
Se le situazioni precedenti hanno presentato non eccessivi problemi di definizione dell'ambito di ricerca, l'ultimo punto che ci accingiamo a trattare merita alcune considerazioni preliminari. La parola territorio è stata sottoposta negli ultimi anni ad un uso (o abuso) di portata tale da logorarne il vero significato. Per troppe volte essa è stata associata a qualunque concetto (sociale, economico, sanitario, ecc.) che avesse in qualche modo una valenza spaziale.
Tutto ciò ha reso la parola "territorio" un termine indefinito ed evanescente più vicina allo slogan che ad un veicolo per comunicare concetti. Per questi motivi riteniamo che si debba restituire alla parola il suo significato originale, di contenitore spaziale di relazioni. In questo senso parlare di evaluation di un "territorio" è, forse, un po' eccessivo. Per la sua peculiarità di ricerca-intervento non è proponibile l'evaluation di una metropoli nel suo complesso. Preferiamo, perciò, parlare di comunità territoriale, cioè di una zona ristretta quale un piccolo paese, oppure il quartiere di una grande città luoghi dove le persone hanno dei rapporti fra loro che possono andare dalla semplice conoscenza ad un'amicizia più approfondita ed hanno dei punti di incontro e dei servizi comuni.
A prima vista può sembrare un impresa faraonica procedere all'evaluation di una piccola comunità; vedremo, nella parte dedicata alla descrizione delle esperienze, che non solo è possibile ma, assicurato l'impegno volontario di qualche tecnico e di qualche "uomo della strada", è realizzabile anche con poca spesa monetaria.
L'evaluation in questo settore risponde principalmente a due ordini di fattori:
delineare la "qualità della vita" degli abitanti e cioè il grado di benessere, la salute, i disturbi psicosomatici, il livello di soddisfazione, i bisogni, il senso di appartenenza alla comunità, ecc.
tener d'occhio in permanenza l'andamento dei fattori che producono devianza ed emarginazione.

Terzo Capitolo
ESPERIENZE

Nei capitoli precedenti abbiamo tentato di delineare, seppure sommariamente, i fondamenti “teorici”, le tecniche principali ed i possibili campi di applicazione che si possono individuare all’interno della metodologia di evaluation. Abbiamo, altresì, più volte sottolineato il fatto che i cardini principali di tutto il processo sono, da un lato, il coinvolgimento dei soggetti interessati, dall’altro la definizione comune delle strategie e degli strumenti da adottare. Ne consegue che ogni esperienza di valutazione è un fatto a sé, cioè presenta caratteristiche diverse a seconda delle situazioni e dei soggetti coinvolti. Ci pare perciò che il modo migliore di calare nel concreto quanto abbiamo finora argomentato sia quello di descrivere alcune esperienze di evaluation condotte in situazioni reali.
Tali situazioni fanno riferimento alle aree indicate nel capitolo precedente, in particolare: il terzo capitolo è riferito ad un’organizzazione; il quarto a due progetti di intervento, uno riguardante i soggiorni estivi di vacanza, l’altro la prevenzione delle tossicodipendenze; il quinto ha per tema la valutazione di corsi di formazione; il sesto capitolo descrive un’esperienza di ricerca rivolta ad una comunità territoriale; il settimo e l’ottavo, infine, hanno per tema, rispettivamente, un’evaluation condotta fra i soci dell’ARIPS e due proposte di Corsi di formazione per “valutatori”.
Vogliamo, ancora una volta precisare che le esperienze descritte in questa parte hanno solo carattere esemplificativo di come si possa applicare una ricerca valutativa nei vari campi descritti nel I° capitolo. Sono, pertanto, degli esempi di lavori di ricerca e sperimentazione condotti in questi anni dall’ARIPS e non dei rapporti di ricerca veri e propri. Per ogni esperienza, infatti, è prevista una breve introduzione generale del problema, la descrizione degli strumenti utilizzati (che sono tutti allegati) ma non i risultati numerici raggiunti. Questa scelta è stata fatta perché si vuole proporre un metodo e delle tecniche di evaluation possibilmente generalizzabili e non discutere sui risultati particolari raggiunti. D’altronde, chi fosse interessato ai dati statistici dei lavori può rivolgersi all’ARIPS.
Tutte le esperienze descritte sono state condotte da soci ARIPS, che verranno via via citati nel testo, e ideate e

progettate in collettivo, secondo il metodo abituale di lavoro.

3.1 Lo specchio organizzativo

È uno strumento diagnostico mediante il quale un'organizzazione può valutare il suo "stato di salute" in ordine alle principali variabili psicosociali.
Prima di passare alla descrizione dello strumento (all.1) poche note di cronaca per mettere a conoscenza i lettori di come si sono svolti i fatti.
Nel 1979 l'ARIPS propose ad alcuni operatori socio-sanitari, in contatto con l'Associazione per motivi di studio, di sperimentare nel loro Consorzio-Sanitario di Zona (CSZ) lo strumento che era già stato messo a punto a livello teorico. Gli operatori si fecero portavoce dell'iniziativa nell'équipe che accettò con entusiasmo, per cui si procedette agli incontri formali. Un operatore della ARIPS incontrò sia l'équipe degli operatori che il Comitato di Gestione e il Presidente del CSZ; questi incontri ebbero per tema le finalità dell'intervento e il carattere di novità della sperimentazione; si giunse, nella stessa sede, a formalizzare il "contratto psicologico". Avuto l'assenso formale si procedette al momento organizzativo dell'intervento. Fu distribuito lo strumento a tutte le componenti l'organizzazione (operatori ed amministratori) con la preghiera di compilarlo in un tempo stabilito, i dati emersi furono "trattati" da operatori ARIPS in collaborazione con operatori dell'organizzazione e i risultati furono "restituiti" nel corso di un'assemblea dove furono discussi ed interpretati. L'esperienza è stata condotta in termini operativi da Laura Carcano e Guido Contessa.
Veniamo ora ad illustrare lo strumento. Esso, come si vede dall'allegato, si compone di 8 parti ognuna tendente ad indagare settori diversi dell'organizzazione.
Inizia con il QA finalizzato a raccogliere notizie di tipo sociologico per fornire una mappa completa delle risorse umane presenti nell'organizzazione. Non è stato pensato per uno scopo meramente conoscitivo ma soprattutto per dare una mappa a tutti delle competenze di tutti gli altri. Accade spesso, infatti, in organizzazioni di questo tipo di lamentare lacune di competenza in un determinato settore senza sapere che, magari nella stanza accanto, lavora un collega specializzato proprio in quel settore.
L'essere a conoscenza delle risorse presenti non elimina certamente il rischio del "nemo profeta in patria", dovrebbe però fare in modo che le persone non si nascondano più dietro

l'alibi della non esistenza affrontando apertamente i problemi interni che si nascondono sotto la preferenza di un esterno.
Il QB, dal canto suo, si interessa, da una parte, dei problemi percepiti nell'organizzazione e degli atteggiamenti nei confronti degli stessi e, dall'altra, delle previsioni per il futuro. Di particolare importanza sono le domande che tendono ad individuare le cause del cattivo funzionamento dell'organizzazione, a livello di scarsa assunzione di responsabilità o di inadempienza. Un insieme di percezioni intersoggettive dà una fotografia reale di una situazione e, eliminando la caccia alle streghe, permette una diagnosi serena con conseguente individuazione dei "buchi neri su cui intervenire.
Il QC è stato pensato come parte centrale del questionario; indaga, infatti, sui rapporti di potere esistenti all'interno dell'organizzazione. Il concetto di potere è direttamente collegato, da una parte, con l'assunzione di responsabilità e, dall'altra, con la possibilità di incidere concretamente sulla realtà per produrre cambiamenti.
Chi ha esperienza diretta o indiretta di organizzazioni sociosanitarie sa quanto sia importante e sentito il problema del potere. Non essendoci una gerarchia precisa e, quindi, in definitiva, un capro espiatorio codificato con cui rifarsi ci si ritrova, spesso, in una situazione indifferenziata e caotica, una sorta di limbo notturno in cui "tutti i gatti sono bigi", il tutto a svantaggio degli utenti ma anche della salute mentale degli operatori. Si assiste alla costituzione di schieramenti contrapposti (i tecnici, da una parte e i politici, dall'altra) che, non risparmiandosi colpi, combattono una battaglia senza possibilità di vittoria perché non si conosce l'oggetto del contendere. Non vogliamo qui affermare che la presa di consapevolezza è, tout court, risolutiva dei problemi organizzativi e di rapporto ma è, certamente, il primo passo da compiere per avviarsi su questa strada.
Si passa, quindi, con il QD a porre delle domande sull'utenza, sia in termini di tipo di utenza in generale che di opinioni che l'utenza ha del servizio. Ovviamente questa sezione (ad eccezione della domanda 1) è di tipo proiettivo (io penso che tu pensi di me) e serve a verificare il grado di autostima professionale degli operatori.
Si passa, infine, alle sezioni valutative vere e proprie che riguardano criteri di efficacia ed efficienza dell'organizzazione e in specifico del gruppo di appartenenza.
Una sezione del questionario è costituita prevalentemente da differenziali semantici. Visto che questo strumento è spesso utilizzato nelle nostre procedure di evaluation dedichiamo uno

spazio particolare alla sua descrizione. Il D.S. è stato elaborato per la prima volta da Osgood nel 1957 allo scopo di indagare l'estensione del campo semantico delle parole. L'utilizzo di questo strumento si è esteso rapidamente al campo della ricerca psicologica, sociale e motivazionale. Il suo nucleo è costituito da coppie di aggettivi contrapposti che vengono riferiti, di volta in volta, ad un aspetto da esaminare: ruolo, sensazioni, stati d'animo, ecc.

In ogni coppia questi aggettivi sono distanziati da una scala di punti dispari che conduce da un aggettivo al suo opposto, il centro della scala è costituito da una zona neutra che può essere rappresentata da un "non so" o da un'uguaglianza. La richiesta che si pone ai soggetti in esame è di indicare in quale posizione della scala si colloca il loro giudizio/sensazione.

Ci pare evidente l'analogia fra il meccanismo di funzionamento del D.S. e considerazioni sui problemi di misurazione del "soggettivo" che abbiamo svolto nel primo capitolo.

Vengono, cioè, identificati due estremi di un continuum di sensazione e ne viene indicata una sua scomposizione in intervalli discreti, si chiede, infine, di scegliere uno di questi intervalli come rappresentazione del proprio stato d'animo. Dovrebbe risultare chiaro, quindi, che la diversa lunghezza di questo continuum (cioè la gamma di sensazioni personali comprese fra un positivo e un negativo) perde importanza e i risultati che si ottengono diventano perfettamente comparabili e trattabili come misure quantitative.

Oltre a questo indubbio vantaggio di coerenza nella misurazione ve ne è un altro che non va trascurato: lo sforzo assai contenuto con cui è possibile rispondere anche ad un'elevata quantità di quesiti, consente una moltiplicazione delle domande e, quindi, l'esplorazione di una maggiore quantità di aspetti.

D'altra parte la comparabilità dei risultati analitici permette la costruzione rapida ed agevole di indicatori sintetici relativi a più temi.

ALLEGATO 1
SPECCHIO ORGANIZZATIVO

Q.A.- Profilo delle risorse

Questa parte dello "specchio" serve ad offrire un quadro delle risorse umane presenti nel CSZ: il compilatore è pregato di offrire il maggior numero di informazioni rispondendo ad ogni domanda.

Età______________ Sesso________________
Stato civile_________ N° Figli _____________
Titolo di studio____________

1- Quale ruolo lavorativo svolge nel CSZ?_____________
2- Quale tipo di contratto la lega al CSZ?______________
- lavoro subordinato di ruolo
- prestazione professionale
- lavoro subordinato precario
- comando da altro Ente (quale?)

3- Se nel CSZ ha un ruolo politico, a quale categoria lavorativa appartiene?
- lavoratore dipendente
- artigiano
- dirigente
- commerciante
- professionista
- industriale

4- Se nel CSZ ha un ruolo lavorativo, svolge anche funzioni sindacali interne? SÌ NO
5- Se nel CSZ svolge un ruolo lavorativo, come è nata la collaborazione?
- concorso
- chiamata
- comando
- assunzione a tempo determinato

6- È iscritto ad un Partito? SÌ NO
7- Milita attivamente in un Partito? SÌ NO
8- Occupa cariche di Partito? SÌ NO
9- È iscritto ad un sindacato? SÌ NO
Confederale o autonomo?
10- Occupa cariche sindacali esterne al CSZ? SÌ NO
11- Frequenta attivamente una delle seguenti aggregazioni?
- parrocchia
- associazione sportiva
- associazione culturale
- associazione professionale
- associazione ricreativa

- movimenti femminili

12- Occupa cariche amministrative o politiche, fuori dal CSZ?
- municipio
- provincia
- organi collegiali. scolastici
- regione
- comunità montana
- enti altra natura

13- La preghiamo ora di elencare le iniziative di aggiornamento o specializzazione cui ha partecipato dall'inizio del Suo rapporto col CSZ:
titolo o argomento_________________
n° ore approssimative______________

14- La preghiamo di elencare il numero approssimativo di letture inerenti al Suo lavoro o ruolo nel CSZ:
libri (media annua approssimativa n°_________)
articoli (media annua approssimativa n°_______)

Q.B. - Percezione dei problemi e atteggiamenti

1- Di seguito troverà alcuni problemi che possono esistere in misura diversa nel CSZ. Indichi la loro importanza, secondo Lei, nel seguente modo: se il problema esiste ed è molto importante metta una croce sul primo cerchietto a sinistra se il problema esiste ma è solo "abbastanza importante", metta una croce sul secondo cerchietto da sinistra se non sa decidere una risposta, metta una croce sul cerchio centrale; se il problema esiste in modo poco rilevante, metta una croce sul quarto cerchio da sinistra; se il problema non esiste o non è affatto importante, metta una croce sul quinto cerchietto.

	1 Molto Imp.	2 abb. imp.	3 non so	4 poco imp.	5 affatto imp.
a) nelle varie équipes non c'è una comunicazione soddisfacente	O	O	O	O	O
b) fra le varie équipes non c'è una comunicazione soddisfacente	O	O	O	O	O
c) fra gli operatori e gli	O	O	O	O	O

amministratori la comunicazione è insoddisfacente					
d) gli amministratori non sono preparati	O	O	O	O	O
e) gli operatori non sono preparati	O	O	O	O	O
f) fra il CSZ e gli utenti la comunicazione è insoddisfacente	O	O	O	O	O
g) non esiste un vero lavoro d'équipe fra gli operatori	O	O	O	O	O
h) gli amministratori non si assumono mai le loro responsabilità	O	O	O	O	O
i) il lavoro degli operatori non è efficiente	O	O	O	O	O
j) arrivano sempre ordini dall'alto	O	O	O	O	O
k) nel CSZ la professionalità non è apprezzata come dovrebbe	O	O	O	O	O
l) gli utenti non hanno un'adeguata conoscenza del CSZ	O	O	O	O	O
m) il CSZ non gode di sufficienti appoggi e consensi da parte delle istituzioni	O	O	O	O	O
n) non esistono sistemi efficaci di verifica del lavoro degli operatori	O	O	O	O	O
o) gli operatori del CSZ hanno poca credibilità fra gli utenti	O	O	O	O	O
p) nel CSZ solo	O	O	O	O	O

poche persone partecipano alle decisioni					
q) le risorse (persone e mezzi) sono troppo scarse perché il CSZ possa funzionare	O	O	O	O	O
r) i programmi non sono chiari	O	O	O	O	O
s) i rapporti personali contano più dei ruoli e dei rapporti formali	O	O	O	O	O
t) ci sarebbe bisogno di un coordinatore	O	O	O	O	O
u) all'interno delle équipes ci sono tensioni e conflitti irrisolti	O	O	O	O	O
v) i medici lavorano in modo scollegato	O	O	O	O	O

Di seguito troverà alcune frasi incomplete. Cerchi di completarle aggiungendo al massimo cinque parole:

a) fra cinque anni, io nel CSZ__________________________
b) adesso quello che faccio nel CSZ è__________________
c) ciò che più mi da fastidio al CSZ è___________________
d) gli amministratori del CSZ sono______________________
e) quando entro nella sede del CSZ io___________________
f) molti operatori del CSZ sono_________________________
g) questo CSZ è_______________________________________
h) per il CSZ ci vorrebbe_______________________________

3- Rispetto al 1978, le cose al CSZ nel 1979, Le sembra siano andate:
molto peggio – peggio - allo stesso modo – meglio - molto meglio

4- Rispetto al 1979, le cose al CSZ nel 1980 crede che andranno:

molto peggio – peggio - allo stesso modo – meglio - molto meglio

5- Ora prenda in considerazione i problemi che nella pagina precedente ha valutato come “abbastanza importanti” (2) oppure “molto importanti” (1). Fra questi indichi con 1 quelli che ritiene sicuramente risolvibili nell’80; con 2 quelli che considera abbastanza risolvibili; con 3 quelli che ritiene poco o niente risolvibili nell’80:
a…… b…… c…… d…… e…… f…… g…… h…… i…… j…… k…… l…… m…… n……o…… p…… q…… r…… s…… t…… u…… v……

6- Ora Le chiediamo di tentare una serie di valutazioni circa la Sua soddisfazione. Considerando 0 il livello minore e 100 il grado massimo possibile (per Lei) di soddisfazione, indichi con un numero da 0 a 100 il suo grado attuale di soddisfazione. Quanto la soddisfa:
- il Suo personale contributo al CSZ?
- il Suo rapporto con gli amministratori (se è un tecnico)?
- il Suo rapporto con i tecnici (se è un amministratore)?
- il Suo rapporto con gli utenti?
- il lavoro complessivo svolto nel CSZ?

7- A chi ritiene si possano attribuire le cause principali dei maggiori problemi del CSZ? (metta 1 accanto a coloro che considera più responsabili, 2 a ciò che considera al secondo livello di responsabilità):
- gli amministratori
- gli enti locali
- gli operatori
- gli utenti
- alcune persone del CSZ
- le leggi

8- Da chi si aspetta maggiormente una soluzione ai principali problemi del CSZ? (metta 1 accanto a quelli che crede faranno di più per risolvere i problemi e metta 2 accanto a quelli da cui si aspetta meno per la soluzione dei problemi):
- gli amministratori
- gli enti locali
- gli operatori

- gli utenti
- alcune persone del CSZ
- le leggi

9- Considerando in percentuale gli operatori di questo CSZ, quanti sono:

- molto preparati___________%
- abbastanza preparati______ %
- poco preparati____________%
- per niente preparati________%
- non so___________________%

Q.C- Distribuzione del potere

In questa sezione dello "specchio" cerchiamo di ottenere una radiografia dei rapporti di potere all'interno del CSZ, così come sono percepiti dagli operatori e dagli amministratori. Per "potere" intendiamo la capacità e possibilità di influenzare, decidere od ostacolar le azioni, i programmi, i mezzi in un'organizzazione.

1- Di seguito troverà una serie di coppie, formate da categorie presenti nel CSZ. Per ciascuna coppia, metta una croce sulla categoria o gruppo che secondo Lei ha più potere in questo CSZ. Se pensa che il potere delle due categorie sia in equilibrio, segni "uguale":

a) amministratori	uguale	operatori
b) donne	uguale	uomini
c) laureati	uguale	diplomati
d) individui	uguale	gruppi
e) persone preparate	uguale	persone impreparate
f) iscritti a un partito	uguale	non iscritti
g) giovani	uguale	anziani
h) iscritti a un partito	uguale	iscritti a un altro partito
i) medici	uguale	altri laureati
j) équipe pedagogisti	uguale	équipe medicina del lavoro
k) operatori tecnici	uguale	operatori amministrativi
l) amministratori CSZ	uguale	partiti
m) amministratori CSZ	uguale	enti locali
n) CSZ	uguale	utenti

2- Consideri 100 il totale del potere possibile nel CSZ. Per ciascuno dei gruppi che seguono, suddivida il totale in proporzione al potere effettivo:

- amministratori....	- amministratori....
- operatori ...	- sindacato interno ...
- amministrativi...	
Tot. 100	Tot. 100

- équipe psicopedagogica.......	- singolo operatore............
- équipe medicina del lavoro..........	- équipe.................
Tot. 100	Tot. 100

Q.D - Percezione dell'utenza

In questa sezione lo "specchio" cerca di indagare le percezioni, gli atteggiamenti e le aspettative degli operatori e degli amministratori verso gli utenti.

1- Di seguito troverà alcuni gruppi di utenti: per ciascun gruppo indichi quale crede sia attualmente l'utenza principale del CSZ:

a) individui	gruppi	istituzioni	(scelga la principale)
b) bambini	adolescenti	adulti	(scelga la principale)
c) malati	sani		(scelga la principale)
d) donne	uomini		(scelga la principale)
e) cittadini emarginati	cittadini inseriti		(scelga la principale)

2- Di seguito troverà elencate numerose funzioni possibili per il CSZ. Indichi mettendo una croce sull'1 le funzioni che Lei ritiene che gli utenti considerano più importanti, con 2 quelle che gli utenti ritengono secondarie, con 3 quelle che gli utenti considerano al terzo posto e così via:

a) svolgere az. inform. sui prob. della salute 1 2 3 4 5

effettuare visite, screening, depistages, ecc.	1	2	3	4	5
offrire consulenze, consigli, suggerimenti	1	2	3	4	5
eff.vere e proprie terapie (psic. e fisiche)	1	2	3	4	5
fornire un’assistenza ai casi più disagiati	1	2	3	4	5
indiv. le cause prime dei disagi e segnalare all’autorità poi. o all’opinione pubblica	1	2	3	4	5
fornire servizi medici (ambulat., analisi, ecc)	1	2	3	4	5
forn. serv. educativi (formaz.genit., ins.ecc)	1	2	3	4	5
forn.serv.assistenziali (domic., vacanze, ecc)	1	2	3	4	5

3- Di seguito troverà alcune impressioni che molti utenti riferiscono ad altri CSZ. Se ritiene che una frase sia diffusa anche fra gli utenti di questo CSZ, metta una croce su “vero”; se ritiene che non sia diffusa, metta una croce su “non vero”; se è incerto/a metà una croce su “non so”. Gli utenti di questo CSZ dicono spesso:

a) il CSZ è un serv. pubb., non c’è da fidarsi	vero	non so	non vero
b) al CSZ ci sono oper. giov. ed inesperti	vero	non so	non vero
c) malgrado tutto il CSZ rende un buon servizio a molti	vero	non so	non vero
d) il CSZ è un “covo” di estremisti velleit.	vero	non so	non vero
e) il CSZ ha un ruolo di tampone dei conflitti sociali	vero	non so	non vero
f) servizi come questo CSZ vanno sostenuti	vero	non so	non vero
g) tutto andava meglio con Eca, Inam, Enpi	vero	non so	non vero
h) al CSZ ci sono persone politicamente sensibili e profess. preparate	vero	non so	non vero
i) il CSZ: che cos’è?	vero	non so	non vero

j) il CSZ ci aiuta a riappropriarci della nostra salute	vero	non so	non vero

4- Come definirebbe l'atteggiamento del clero verso questo CSZ?
ostile – indifferente - non so – disponibile - collaborativo

E l'atteggiamento delle imprese?
ostile – indifferente - non so – disponibile - collaborativo

E l'atteggiamento della scuola nel suo complesso?
ostile – indifferente - non so – disponibile - collaborativo

E l'atteggiamento delle amministrazioni comunali?
ostile – indifferente - non so – disponibile - collaborativo

E l'atteggiamento dei sindacati?
ostile – indifferente - non so – disponibile - collaborativo

5- Secondo Lei a quale livello è la conoscenza degli utenti circa le attività del CSZ?
molto alta – alta – media - non so - insufficiente. – bassa - molto bassa

6- Secondo Lei gli utenti considerano il CSZ (quando ne entrano in contatto):
molto utile - abbastanza utile - non so - poco utile - inutile

7- Secondo Lei gli utenti considerano il CSZ (quando ne entrano in contatto):
molto efficiente - abbast.efficiente - non so - poco efficiente- inefficiente

8- Secondo Lei gli utenti vorrebbero (indichi solo due scelte):
- conoscere meglio le attività del CSZ
- che il CSZ avesse più operatori
- che il CSZ scomparisse
- che il CSZ avesse più poteri per legge
- che il CSZ disponesse di operatori più preparati

I seguenti aggettivi vengono presentati ciascuno con il suo opposto e su una scala di 5 punti. Per ognuno dei soggetti che seguono (Lei stesso, il Direttivo CSZ, gli utenti, etc.) segni con una crocetta e per ogni coppia di aggettivi il cerchietto che meglio rappresenta la sua scelta.
Tenga presente che i punti i e 5 rappresentano gli aggettivi al grado massimo, i punti 2 e 4 indicano un “abbastanza” e il 3 un “non so”.
La preghiamo di scegliere rapidamente ; *in modo il più possibile istintivo: si tratta di percezioni e impressioni immediate non di giudizi o valutazioni razionali.*

QUESTO CSZ È

	1	2	3	4	5	
sicuro	O	O	O	O	O	insicuro
nemico	O	O	O	O	O	amico
attivo	O	O	O	O	O	passivo
esperto	O	O	O	O	O	inesperto
caldo	O	O	O	O	O	freddo
potente	O	O	O	O	O	impotente
esistente	O	O	O	O	O	deciso
aperto	O	O	O	O	O	chiuso

N.B.: Per motivi di spazio non riportiamo il QDS per intero. Nello strumento originale le stesse coppie di aggettivi sono utilizzate per valutare, oltre che il CSZ, anche se stessi, gli operatori, gli amministratori, gli utenti e i ricercatori ARIPS.

Conoscenza dei ruoli e compiti

1- La preghiamo di indicare (senza consultare alcun testo) quali sono secondo Lei i compiti effettivamente svolti *in concreto* in questo CSZ da: (per ciascun ruolo non usare più di 10 parole)

a) il Presidente del CSZ	k) la logopedista
b) i delegati sindacali	l) la psicomotricista
c) l’equipe psico-socio-pedagogica	m) la fisioterapista
d) l’equipe Medicina del Lavoro	n) le ostetriche
e) il Segretario	o) il medico del lavoro
f) il Direttivo	p) il tecnico di igiene
g) gli psicologi	q) i pediatri
h) il pedagogista.	r) il neuropsichiatra inf

i) le assistenti sociali	s) le applicate di Segreteria
j) i ginecologi	t) la ragioniera

2- Fra i ruoli sopra indicati, può elencare quelli che effettuano un servizio prevalentemente terapeutico?
E quelli che svolgono un servizio prevalentemente preventivo?
E quelli che svolgono un servizio prevalentemente di assistenza?
E quelli che svolgono un servizio prevalentemente di consulenza?
E quelli che hanno un ruolo di impostazione politica generale del lavoro?
E quelli che svolgono un servizio o un ruolo di controllo?

Valutazioni
In questa sezione Le chiediamo una serie di valutazioni che può esprimere liberamente secondo un suo personale metro di giudizio.

1. Come giudica l'efficienza di questo CSZ (efficienza intesa come basso rapporto fra costi, risorse, sforzi e risultati)?
molto alta -alta -media - non so -suff. - bassa - molto bassa
2. Come giudica l'efficacia di questo CSZ (efficacia intesa come corrispondenza fra lavoro del CSZ e bisogni della comunità)?
molto alta -alta -media - non so -suff. - bassa - molto bassa

3. Le chiediamo ora di valutare l'efficienza dei seguenti gruppi (metta una x su i se considera il gruppo molto efficiente, su 2 se lo considera abbastanza efficiente, su 3 se non sa rispondere, su 4 se lo considera poco efficiente, su 5 se lo considera inefficiente)

il direttivo	1	2	3	4	5
équipe medicina del lavoro	1	2	3	4	5
équipe medicina scolastica	1	2	3	4	5
équipe psico-socio-pedagogica	1	2	3	4	5
amministrazione (segretario, impiegate)	1	2	3	4	5
consultori pediatrici	1	2	3	4	5
citodiagnosi	1	2	3	4	5
consultori familiari	1	2	3	4	5

4. Per ciascuna delle seguenti variabili la invitiamo a dare una valutazione su una scala:

ottimo	buono	non so	cattivo	pessimo	mettendo una x
ot	bu	ns	ca	pe	

la comunicazione fra gli operatori è	ot	bu	ns	ca	pe
i rapporti fra operatori tecnici e amministratori sono	ot	bu	ns	ca	pe
la coesione e la collaborazione fra operatori sono	ot	bu	ns	ca	pe
la professionalità media degli operatori è	ot	bu	ns	ca	pe
la competenza media degli amministratori poi è	ot	bu	ns	ca	pe
la motivazione al lavoro degli operatori è	ot	bu	ns	ca	pe
l'impegno profuso dagli amministratori poi è	ot	bu	ns	ca	pe
i rapporti fra operatori e amministratori poi sono	ot	bu	ns	ca	pe
la credibilità del CSZ fra gli utenti è	ot	bu	ns	ca	pe

5. Secondo Lei i maggiori problemi del CSZ provengono da (ne indichi solo 5):

insufficienze legislative	scarsa solidarietà degli enti locali
carenze di organico	diffidenza degli utenti
scarsità di mezzi economici	scarsa collaborazione fra operatori
disaffezione degli operatori	personalismi (favoritismi)
scarsa	conflitti e tensioni

professionalità	interni alle équipes
indec. degli amministratori	scarso utilizzo delle risorse degli operatori

6. Secondo Lei quali sono i provvedimenti indispensabili per migliorare le cose nel CSZ? (ne indichi 5)

cambiare buona parte del Direttivo	precisare meglio gli obiettivi annuali dei CSZ
preparare. meglio molti operatori	aumentare l'autonomia degli operatori
aumentare il bilancio disponibile	aumentare integrazione e collaborazione fra operatori
modificare la legislazione	ripristinare la figura del Coordinatore
modificare il bacino di utenza	sensibilizzare gli utenti sui servizi
ottenere più appoggi dagli enti locali	migliorare i rapporti con scuola, ospedali, servizi ed enti locali
aumentare l'organico	rendere più efficiente. la sede
modificare i metodi di lavoro degli operatori	modificare orari di lavoro e contr
migliorare il coordinamento dei servizi	

Funzionamento di gruppo
Il CSZ è organizzato per gruppi di lavoro: il Consiglio Direttivo, l'équipe di Medicina del Lavoro, etc. Di seguito le chiediamo di fornire delle valutazioni in merito al funzionamento attuale medio del gruppo di lavoro a cui Lei appartiene abitualmente, segnando con una x la risposta che le interessa.

Questa scheda si riferisce al gruppo

1. quando ci si riunisce sono chiari gli obiettivi dell'incontro?	sempre	spesso	raramente	mai
2. partecipanti esprimono senza problemi le loro	sempre	spesso	raramente	mai

opinioni?				
3. qualcuno coordina gli interventi?	sempre	spesso	raramente	mai
4. tutti partecipano attivamente alla discussione?	sempre	spesso	raramente	mai
5. la discussione offre il confronto di diverse opinioni?	sempre	spesso	raramente	mai
6. tutti si sentono responsabili dei risultati della discussione?	sempre	spesso	raramente	mai
7. le decisioni vengono prese con la partecipazione di tutti?	sempre	spesso	raramente	mai
8. quando non si trova un accordo si sospende la decisione per continuare un'altra volta la discussione?	sempre	spesso	raramente	mai
9. le opinioni di tutti sono ugualmente apprezzate e considerate?	sempre	spesso	raramente	mai
10. il clima è cordiale e disteso?	sempre	spesso	raramente	mai
11. fra i partecipanti ci sono rapporti tesi e competitivi?	sempre	spesso	raramente	mai
12. qualcuno prevarica su altri, imponendo le proprie opinioni?	sempre	spesso	raramente	mai
13. una volta presa una	sempre	spesso	ramente	mai

decisione, tutti la rispettano e si sforzano di attuarla?			e		
14. qualcuno verbalizza la discussione le decisioni prese?	semp re	spe sso	rara ment e	mai	
15. come giudica la disponibilità dei membri del suo gruppo a lavorare in gruppo?	Molt o alta	Alt a	Non so	scar sa	Mol to sca rsa
16. come giudica la capacità del Suo gruppo nel lavoro di gruppo?	molt o buon a	buo na	non so	scad ente	mol to bas sa

Quarto Capitolo
PROGETTI

4.1 I soggiorni estivi di vacanza

Per favorire i lettori nella comprensione dell'evaluation applicata al progetto delle Case di vacanza ARCA/ENEL poche note sui presupposti dell'esperienza.
Dal 1978 al 1982 l'ARCA/ENEL (Attività Ricreative Culturali Assistenziali) della Lombardia decise di procedere all'applicazione di un'idea a cui stava lavorando da circa un anno: quella di un'innovazione pedagogica e scientifica delle colonie estive per i figli dei suoi dipendenti. La consulenza psicopedagogica del progetto fu affidata ad un socio dell'ARIPS, Guido Contessa.
Tralascio, per amore di brevità, le considerazioni sullo stato delle colonie e l'organizzazione precedente e passo ad illustrare le proposte pedagogiche[7].
Obiettivo dei soggiorni di vacanza era offrire ai figli dei lavoratori un soggiorno che fosse al contempo educativo e ludico.
In particolare, gli obiettivi educativi si potevano raggruppare sotto tre grandi categorie: autonomia, responsabilità e socializzazione dei bambini.
Si voleva, in sostanza, che i bambini facessero un'esperienza che fosse serena e divertente ma non evasiva. Il tutto, come facilmente intuibile, richiedeva un'organizzazione adeguata a livello di staff educativo (direttori e monitori) che prevedesse iniziative appropriate e programmate ed un progetto di verifica costante.
Come sapere, infatti, se l'esperienza innovativa aveva risposto alle aspettative e aveva raggiunto gli obiettivi se non con una verifica puntuale di ogni fase dell'intervento a tutti i livelli?
E qui entriamo nel vivo dell'argomento che stiamo trattando.
Dopo avere effettuato incontri, accordi, selezione del personale e formazione dello stesso, il consulente decise di procedere ad un'evaluation dell'intervento; quest'idea era presente nelle intenzioni e in tutti i documenti, ma non era mai

---

[7] L'esperienza è descritta in: Contessa G., *Case di vacanza 1978,* ARCA/ENEL MI-CO-BS.

stata formalizzata.

La ricerca valutativa mirava al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- motivare gli operatori facendo sentire il loro lavoro come parte di un progetto a vasto respiro, utile anche ad altri;
- disporre di dati informativi di ritorno da usare per il miglioramento dell'impostazione del lavoro;
- ottenere dati utili per lo sviluppo scientifico del lavoro di colonia.

Per la sua applicazione sono stati utilizzati una serie di prove e questionari somministrati ai diversi soggetti che tendevano a raccogliere informazioni ed opinioni sia sull'impianto generale della colonia che sui livelli di soddisfazione dei vari soggetti presenti nell'esperienza.

Per ogni turno e per ciascuna colonia sono stati somministrati i seguenti strumenti, differenziati per soggetti.

Per i bambini:

- QIBAM e Q2BAM (all. 2A, 2B) somministrati, ai bambini in grado di scrivere, rispettivamente la sera del primo giorno di colonia e alla fine del turno, con domande relative, per ciò che riguarda il primo, ai desideri, alle previsioni di comportamento e ai giudizi del primo impatto e, per il secondo, ad una valutazione complessiva e ad opinioni sulle attività svolte, sull'organizzazione in generale e sui comportamenti quotidiani.

In alternativa a questi, per i bambini più piccoli:

- Test "casa-colonia" (all. 2C), in cui si chiedeva di segnare la propria casa e la colonia.

Per i monitori erano previsti 6 strumenti (QLK e QDS 1, 2e 3) distribuiti all'inizio, a metà e alla fine del turno, in particolare:

- QLK1 (all. 2D) contiene domande su motivazioni, previsioni, auto/etero-aspettative;
- QLK2 (all. 2E) ripropone alcune domande del precedente con l'aggiunta di richieste di valutazioni sui rapporti tra monitori, sulla direzione, sul consulente e sulla visita dei genitori;
- QLK3 (all. 2F) si pone come valutazione complessiva dell'esperienza appena terminata, sezionando la stessa nei minimi particolari;
- QDS (all. 2G) è costituito da un differenziale semantico, strumento di cui si è già parlato, che, in questo caso, é stato utilizzato come strumento di auto/etero-valutazione.

  Il D.S. é diviso in 6 schemi: identici aggettivi vengono riproposti per la percezione/valutazione del sé, della colonia, dei bambini, della direzione, del consulente e dei membri ARCA.

Per la direzione, infine, erano previste 2 schede:
- valutazione complessiva del turno (all. 2H) condotta su dati oggettivi e su opinioni;
- valutazione di ogni singolo monitore (all. 2I), distribuita con l'accorgimento di procedere ad una valutazione comparata.

Questo, come le altre descrizioni, è solo un esempio di applicazione di un metodo. Negli anni successivi e a tutt'oggi l'esperienza delle colonie ARCA è in corso e, cosa che ci preme sottolineare, i procedimenti di evaluation sono diventati parte integrante del progetto e la loro gestione è stata assunta, dal 1982, in prima persona dalla direzione dei turni, dopo l'uscita volontaria del consulente. La direzione, sulla scorta degli strumenti di partenza precedentemente illustrati, ne ha costruiti altri attinenti agli obiettivi e al tipo di organizzazione di ogni anno di sperimentazione.
Si tratta di un esempio interessante di come un'esperienza nata sulla scorta di un intervento particolare possa diventare parte integrante di un processo di gestione organizzativa.
L'opera di valutazione è ormai avvertita come un'esigenza vitale, al pari della formazione del personale e dell'organizzazione logistica.
D'altra parte la periodica revisione degli strumenti e delle strategie da utilizzare è il segno evidente di come il sistema abbia assorbito non tanto uno strumento o una tecnica, quanto piuttosto un atteggiamento di auto-riflessione e di autovalutazione.

4.2 Il Progetto FOTOSS[8]

Il FO.TO.SS (Forlì Tossicodipendenze Scuole Superiori) è un progetto di prevenzione primaria attuato nella città di Forlì.
É stato varato nel gennaio 1984 per perseguire, fondamentalmente, due obiettivi:
- sensibilizzare la città verso la prevenzione primaria delle tossicodipendenze
- formare e preparare dei "gruppi operativi", composti da studenti, docenti, genitori e operatori territoriali in grado di promuovere interventi nelle scuole finalizzati alla prevenzione.

Ha visto impegnati, fino al settembre, 11 gruppi di volontari per un totale di circa 100 persone.[9]

---

[8] Del progetto si parla esaurientemente in: Contessa G., *Prevenzione primaria delle tossicodipendenze,* CLUED, Milano, 1984.
[9] Il progetto *è* ancora in atto; cfr. AA.VV., *La finestra sul cortile,* Amministrazione Comunale, Forlì, 1980

Novità rilevante è costituita dalla committenza del progetto, composta dalle maggiori istituzioni locali: Provveditorato, Distretto scolastico, U.S.L. e Comune. Sul piano tecnico-metodologico è stato condotto congiuntamente dall'ARIPS e dal gruppo "Educazione alla Salute" del Provveditorato di Forlì.
Non è questa la sede per addentrarci nei particolari, peraltro molto interessanti e stimolanti, del progetto; accenneremo soltanto ai criteri e alle variabili secondo i quali il FOTOSS è stato valutato.
Ci preme sottolineare che essi sono stati discussi e decisi nel Comitato misto formato da committenti e tecnici.
Nella valutazione si è tenuto conto di:
- numero di gruppi operativi effettivamente attivati
- qualità dei progetti
- risultati raggiunti dai gruppi
- riunioni collaterali attivate in seguito al FOTQSS (numero di riunioni degli organi collegiali e di assemblee cittadine)
- attività varie promosse dal progetto (mostre, dibattiti, films, etc.)
- numero di testi scritti sui giornali locali e nazionali e di documenti interni in relazione al tema.

L'evaluation di questo progetto è, come si vede, l'unica, tra quelle proposte, a non essere stata condotta attraverso un'indagine formalizzata o strumenti particolari. La citiamo come esempio applicato di costruzione di criteri di valutazione di un intervento territoriale.

Allegato 2A

Q1BAM Nome e Cognome Monitrice

Sei pregato di rispondere a tutte le domande con sincerità e senza pensarci troppo. Quando hai finito consegna il foglio alla monitrice.

1. Quanti anni hai?
2. Sei maschio o femmina?
3. In quale paese o città abiti?
4. È la prima volta che fai una vacanza in colonia?
5. Sei contento di essere qui o preferivi non venire?
6. Quali sono le tre cose che desideri più fare in questo periodo?

- conoscere nuovi amici - fare qualcosa senza genitori
- fare passeggiate - nuotare
- conoscere il paese qui vicino - fare delle gare
- divertirti - altro

7. Secondo te, giocare da solo è:

- più bello - più brutto - uguale

8. Se qualche tuo compagno non riesce a fare qualcosa:

- lo aiuti - lo fai da solo

9. Com'è questa colonia?

- bella - brutta - così così

10. Com'è la monitrice?

- buona - cattiva - così così

11. Come sono i tuoi compagni di squadra?

- simpatici - antipatici - così così

Allegato 2B

Q2BAM Colonia Turno Nome e cognome Signorina

1. Sei contento di essere venuto in questa colonia?

- Sì
- No
- Così così

2. Quali sono le cose che ti è piaciuto più fare?

- giocare a pallone
- fare lavori manuali
- andare a spiaggia
- cantare
- fare passeggiate
- conoscere nuovi amici
- fare delle gare
- altro

3. Quando sei arrivato sei entrato in una squadra: perché l'hai scelta?

- perché c'erano i tuoi amici
- per caso
- perché ti piaceva il cartellone
- perchè c'erano bimbi simpatici
- te l'hanno detto le signorine

4. Come avresti voluto la tua squadra?

- così com'è
- senza femmine
- con un'altra signorina
- con le femmine
- senza maschi
- con i maschi

5. Quando siete insieme tu e i tuoi compagni di squadra:

- non fate niente
- giocate
- cantate
- litigate
- discutete
- lavorate
- vi annoiate

6. Nella tua squadra usate parole o segnali particolari?
- Sì - Quali?
- No - Quando?
7. Nella tua squadra c'è qualcuno che fa il capo?
- Sì - No
- perché è il più forte - perché è il più bravo
- perché piace alla signorina

8. Oltre alla squadra, tu hai partecipato anche a gruppi di attività (laboratori, ateliers, etc.), come hai fatto a scegliere?
- perché c'erano i tuoi amici - perché ti piaceva il lavoro
- perché potevi fare il capo - perché ti piaceva la signorina
9. Ti sei trovato bene in questi nuovi gruppi?
- Sì – No
10. Il cibo ti sembrava:
- buono - così così
- cattivo
11. Se un compagno ti fa un dispetto, tu:
- lo picchi - cerchi di discutere
- non gli parli più - piangi
- lo dici alla

signorina

12. Se vedi un compagno che fa qualcosa di pericoloso, tu:

- fai finta di niente
- chiedi aiuto agli altri compagni
- chiami la signorina
- cerchi di convincerlo

13. Se la signorina non c’é, tu:

- ti annoi
- inventi un gioco con i compagni
- giochi da solo
- ti senti sperduto

14. Se pensi alla colonia, cosa ti viene in mente?

- una famiglia
- un ospedale
- una prigione
- uno stadio
- una scuola
- un parco di divertimenti

15. La tua monitrice è stata:

- buona - cattiva - così così

Allegato 2C

TEST “CASA-COLONIA”	Nome e Cognome	Squadra

A voce: “Disegna liberamente la tua casa, come te la ricordi, e la colonia come l’hai vista oggi al tuo arrivo”.

Allegato 2D

QLK.1	Colonia	Data

1. Stai iniziando il tuo lavoro come monitrice: come ti senti? (scegliere max 3 voci)

- incuriosita	- contenta	- delusa
- molto motivata	- insicura	- confusa
- altro		

2. La colonia ARCA-ENEL ha avviato per l’estate 1978 un programma innovativo, articolato in varie fasi. Nel complesso il programma ti sembra:

- chiarissimo	- abbastanza chiaro	- oscuro
- accettabile	- discutibile	- inaccettabile
- utile	- inutile	- indifferente
- interessante	- normale	- banale

3. Avendo conosciuto le risorse disponibili (colleghi, direzione, consulenti) credi che sarà possibile fare un’esperienza:

- buona	- mediocre	- negativa

4. In ogni esperienza ci sono punti deboli (elementi sfavorevoli) e punti forti (elementi a favore); cerca di graduare le risorse da entrambi i punti di vista (da 1 a 4 considerando 1 come massimo). Per esempio se pensi che la direzione sia la massima risorsa a favore di una buona esperienza, metri i nella colonna “punti forti”.

	punti forti	punti deboli
Io stesso		
I colleghi		
Direzione		
Consulenti		

5. Quali sono i problemi che ti sembrano ancora maggiormente irrisolti?

- personali	- tecnici
- teorici	- organizzativi

6. I motivi che ti hanno spinto ad accettare questa esperienza saranno numerosi e diversi: tenta di graduarli (1 al più importante, etc.)

- fare una vacanza	- guadagnare
- fare un'esperienza politica	- fare un'esperienza di arricchimento personale
- fare un'esperienza di arricchimento professionale	

7. Da chi pensi dipenda di più la riuscita di questa esperienza? (graduare da i in poi):

- i monitori	- i membri ARCA
- i consulenti	- le strutture della colonia
- la direzione	

8. Come definiresti il clima trovato in colonia fino a stasera?

- teso	- euforico	- costruttivo
- disteso	- incerto	- depressivo
- aggressivo	- apatico	- altro

9. Perché il turno riesca al meglio, quali sono i tre fattori più importanti, secondo la tua opinione?

- buoni rapporti fra colleghi	- professionalità	- verifica permanente

- organizzazione efficiente	- direzione democratica	- clima generale ludico

Allegato 2E

QLK2 Colonia Data

A circa il 60% del turno ti invitiamo a fare il punto della situazione, sottoponendoti alcune domande che riguardano i bambini, la tua situazione personale e la organizzazione del lavoro. Sei pregata/o di rispondere ad ogni parte dei due questionari, senza consultarti coi colleghi e con la massima immediatezza.

1. Considerando la media dei bambini che segui di più, cerca di valutare quanto è stato raggiunto ciascun obiettivo (con scala da 0 a 100):

- autonomia	- socialità	- responsabilità	- divertimento

2. Indica i cognomi dei bambini che presentano qualche problema fin dall'inizio dei turno e non si sono modificati (accanto al cognome segna con una parola il tipo di problema - es. "aggressività")

3. Considerando la media dei bambini che segui di più, cerca di valutare il livello medio di soddisfazione (con una scala da 0 a 100)

4. In che misura ti sembrano raggiunte le tue motivazioni iniziali:

arricchimento personale:	- poco	- abbastanza	- molto	- niente
arricchimento professionale:	- poco	- abbastanza	- molto	- niente
vacanza:	- poco	- abbastanza	- molto	- niente
esperienza politica:	- poco	- abbastanza	- molto	- niente

5. Cerca di graduare da 1 a 6 i soggetti che fanno di più per la buona riuscita del turno:

- tu stesso	- colleghi	- direzione	- bambini	- consulente	- ARCA

6. Cerca di valutare tutte le seguenti variabili:
- rapporti fra colleghi (scarsi sufficienti buoni ottimi altro)
- direzione (autoritaria paternalistica democratica assente)
- professionalità monitori (bassa media alta)
- organizzazione (efficiente casuale caotica altro)
- sistema verifiche (inefficace abbastanza efficace efficacissimo)

7. Il clima generale della colonia ti sembra:
- teso - depresso - trasandato
- ludico - euforico - confuso
- altro

8. Il contributo del consulente di sembra
- scarso - inefficace - utile - necessario
- notevole - insufficiente - altro

9. Come valuti i rapporti con gli "operativi" (inserv., segret., econ., ecc)?
- difficili - mediocri - buoni - ottimi

10. Se potessi, c'è qualcosa che cambieresti, nella situazione attuale?

11. Come valuti la giornata di visita dei genitori?
- disastrosa - negativa - discreta - buona - ottima

12. Di quali problemi senti maggiormente il peso?
- personali (difficoltà intrapsichiche, relazionali, di ruolo, ecc)
- teorici (difficoltà a capire i fondamenti del lavoro che si fa)
- tecnici (difficoltà a intervenire educativamente)
- organizzativi (difficoltà di regolamento, funzionamento, coordinamento)

Allegato 2F

QLK3 Colonia Turno

1. In che misura ti sembrano raggiunte le tue motivazioni iniziali:

arricchimento personale:	- poco	- abbastanza	- molto	- niente
arricchimento professionale:	- poco	- abbastanza	- molto	- niente
vacanza:	- poco	- abbastanza	- molto	- niente
esperienza politica:	- poco	- abbastanza	- molto	- niente

2. Come giudichi complessivamente l'impostazione pedagogica?
- calibrata e realizzabile - innovativa - superficiale
- discutibile troppo pretenziosa - altro

3. Giudica nel suo complesso questa esperienza:
- negativa - insoddisfacente - mediocre - buona - ottima

4. Cerca di elencare in ordine di importanza gli elementi che hanno determinato la tua soddisfazione o insoddisfazione (1 = più soddisfacente)

Soddisfazione		Insoddisfazione
	tu stesso	
	colleghi	
	direzione	
	consulente	
	membri ARCA	
	personale operativo	

5. Quali sono i problemi non risolti in quest'esperienza?
- problemi personali - tecnici - teorici - organizzativi

6. Come definiresti il clima della colonia alla fine del turno?
- teso - aggressivo - disteso - euforico
- incerto - depresso - soddisfatto - altro

7. Il contributo del consulente ti è sembrato:
- scarso - insufficiente - utile
- necessario - notevole - superfluo

- inefficace

8. Come valuti i rapporti con gli “operativi”:
- difficili - mediocri -buoni - ottimi

9. In questo turno chi ha avuto più potere nell’influenzare il lavoro?

10. Se potessi ripetere questa esperienza, cosa cambieresti?

11. Cerca di valutare tutte le seguenti variabili:
rapporti fra colleghi (scarsi sufficienti buoni ottimi altro)
direzione (autoritaria paternalistica democratica assente)
professionalità monitori (bassa media alta)
organizzazione (efficiente casuale caotica altro)
sistema verifiche (inefficace abbastanza efficace efficacissimo)

12. Cerca di valutare quanto è stato raggiunto ciascun obiettivo nella tua squadra (scala da 0 a 100), nel grande gruppo e in generale:

squadra:	autonomia	socialità	responsabilità	divertimento
grande gruppo:	autonomia	socialità	responsabilità	divertimento
colonia:	autonomia	socialità	responsabilità	divertimento

Allegato 2G

QDSJ, QDS2, QDS3

Il presente questionario è anonimo. Tenere presente che i punti 1 e 5 indicano il superlativo (esempio buonissimo pessimo), i punti 2 e 4 un “abbastanza” e il 3 “non so”.

IO SONO	buono	1 – 2 – 3 – 4 – 5	cattivo
	aggressivo	1 – 2 – 3 – 4 – 5	remissivo
	esperto	1 – 2 – 3 – 4 – 5	inesperto
	amico	1 – 2 – 3 – 4 – 5	nemico
	deciso	1 – 2 – 3 – 4 – 5	indeciso
	forte	1 – 2 – 3 – 4 – 5	debole
	allegro	1 – 2 – 3 – 4 – 5	triste
	attivo	1 – 2 – 3 – 4 – 5	passivo
	liscio	1 – 2 – 3 – 4 – 5	ruvido

N.B. Per motivi di spazio non riportiamo il QDS per intero. Nello strumento originale le stesse coppie di aggettivi sono utilizzate per valutare, oltre che se stessi, anche la colonia, i bambini, la direzione, il consulente ed i membri ARCA.

Allegato 2H

Scheda di valutazione complessiva Colonia Turno Compilatori

La presente scheda va compilata nell’ultimo giorno del turno a cura del direttore eventualmente in collaborazione col vice. Si prega di compilare in ogni parte tenendo conto di valutazioni medie.

1. In che misura sei soddisfatto dell’andamento di questo turno?
- per niente - poco - abbastanza - molto

2. A che livello è giunto l’obiettivo socialità nei bambini? In %....

3. A che livello è giunto l’obiettivo autonomia nei bambini? In %....

4. A che livello è giunto l’obiettivo responsabilità nei bambini?

In %....

5. Altri obiettivi eventualmente perseguiti:
divertimento (in %) creatività (in %) altro (in %)

6. Nel corso del turno c'è stato un arricchimento personale dei monitori?
Poco abbastanza molto

7. E professionale?
Poco abbastanza molto

8. Mediamente i monitori hanno mostrato:

- autonomia	bassa	media	alta
- socialità	bassa	media	alta
- responsabilità	bassa	media	alta

9. Come valuti i seguenti servizi operativi?

- segreteria	inefficiente	mediocre	efficiente	
- infermeria	inefficiente	mediocre	efficiente	
- cucina	pessima	mediocre	buona	ottima
- pulizie	trascurate	sufficienti	accurate	

10. Innovazioni intraprese durante il turno:

- collaborazione mensa	- squadre miste	- autogestione soldi
- camere miste	- lavoro di gruppo fra monitori	- squadre chiuse in 1 fase
- docce miste	- verifiche di lavoro	- squadre aperte
- ateliers	- riordino letti	- altro

11. Numero di incidenti di media/grave entità, capitati ai bambini:

12. Quanti bambini sono stati ritirati, escludendo i motivi sanitari?

13. Indica i tre problemi principali che ti sei trovato ad affrontare in questo turno:

14. Cerca di dare una valutazione complessiva e sintetica di questo turno anche paragonandolo a turni precedenti, di questo o di altri anni:

Allegato 2I

Colonia Turno

1. Motivazione (impegno, partecipazione, responsabilità collettiva):
scarsa mediocre buona ottima

2. Relazioni con i colleghi:
- dialoga con tutti - accetta le critiche
- sa dare feedback - sa collaborare
- sa esprimere le sue idee - sa lottare per le sue posizioni
- sa motivare le sue scelte

3. Relazioni con la direzione:
- dipendente - controdipendente - paritario - indifferente

4. Rapporti coi bambini:
- manipolativo - ansiogeno
- direttivo - sereno
- democratico - creativo
- permissivo

5. Autonomia (dai colleghi e dalla direzione)
- scarsa - mediocre - buona - ottima

6. Responsabilità verso bambini (cura igiene, incolumità, educazione)
- scarsa - mediocre - buona - ottima

7. Responsabilità verso comunità (collab. e inter. all'andam. glob.)
- scarsa - mediocre - buona - ottima

8. Sa organizzare il gruppo?
- Sì -No - Così così

9. È in grado di diagnosticare la situazione del gruppo?
- Sì -No - Così così

10. È in grado di intervenire con strumenti opportuni nel particolare momento di vita del gruppo per farlo progredire?
- Sì -No - Così così

11. Ha un comportamento che favorisce l'autonomia. dei bambini?
- Sì -No - Così così

12. Sa agire il suo ruolo?
- Sì -No - Così così

13. Partecipa al lavoro:
- attivamente - senza fantasia - creativamente - in modo confuso

14. La sua conoscenza e comprensione del piano pedagogico è:
nulla minima discreta superficiale buona sufficiente

15. La sua capacità di realizzare il piano pedagogico è:
- nulla - minima - discreta - buona

16. Capacità tecniche:

- per numero	- scarse	- discrete	- buone
- per qualità	- banali	- interessanti	- poliedriche

17. Usa le tecniche che conosce in base:

alla necessità del gruppo	- Sì	- No	- Abbastanza
ai fini proposti	- Sì	- No	- Abbastanza

18. Conoscenze teoriche:
-scarse - superficiali
- adeguate al tipo di attività - ricche e approfondite

19. In che misura ha raggiunto nella squadra gli obiettivi suddetti:
0……….. 20…… 40……. 60……… 80….. 100……

Quinto Capitolo
CORSI DI FORMAZIONE DI BREVE E LUNGA DURATA

Nel 1981 l'IRRSAE (Istituto Regionale Ricerca Sperimentazione Aggiornamento Educativi) Lombardia commissionò all'Istituto di cui faccio parte un corso di formazione di lunga durata (25 giornate) per dirigenti scolastici sugli aspetti psicosociali della loro professione[10]. Era un'occasione unica per sperimentare l'evaluation del corso e, naturalmente, non ce la lasciammo sfuggire. Decidemmo, concordandolo con l'IRRSAE ma senza alcun finanziamento particolare, di affiancare al corso una ricerca valutativa dal duplice obiettivo: verificare, da una parte, l'evoluzione degli apprendimenti e, dall'altra, l'efficacia della metodologia formativa utilizzata.
Ci interessava, inoltre, avere delle informazioni su come procedevano i lavori per potere eventualmente "aggiustare il tiro" dei seminari successivi e ritenevamo utile restituire ai partecipanti le loro considerazioni in modo che fossero ulteriori elementi di riflessione e di scambio. Pensavamo, infatti, che la restituzione dei dati in tempo "quasi reale" sarebbe stata per i partecipanti una retroazione fruttuosa che li avrebbe aiutati a fare il punto della situazione, e a confrontare le loro considerazioni con quelle degli altri colleghi. Intendevamo, infine, offrire ai partecipanti un esempio di metodologia e di strumenti per l'"evaluation".
Per raggiungere questi obiettivi sono stati messi a punto 6 tipi di questionario che descriveremo in modo puntuale in seguito. Inoltre, era parte integrante del progetto, una giornata di incontro con i partecipanti, fissata dopo la fine del Corso, per discutere, commentare ed interpretare i principali risultati del lavoro. La ricerca é stata condotta in prima persona da chi scrive e da Piergiulio Branca, con la consulenza per la parte statistica di Ignazio Drudi; tutto il lavoro é comunque stato discusso e analizzato in staff.
Gli strumenti tendevano a misurare sostanzialmente 3 tipi di fenomeni:

---

[10] Il Corso nel suo insieme è compiutamente descritto in: Federici S. (a cura di), *Modelli di formazione per dirigenti scolastici,* Supplemento al Bollettino IRRSAE Lombardia, n. 6 -Dicembre 1983, pp. 81-140

1. le reazioni: l'insieme delle percezioni e dei vissuti dei partecipanti durante l'esperienza formativa e i loro "giudizi" a proposito dei contenuti, dei metodi, della durata e dei docenti dell'esperienza stessa;
2. gli apprendimenti: se e di quanto i partecipanti avevano migliorato le loro conoscenze teoriche, le capacità tecniche e di sensibilità personale e l'ampliamento di conoscenza della sfera del sé
3. gli effetti sul lavoro: se e in che modo gli apprendimenti erano stati "trasferiti" nella pratica lavorativa, e quanto e come il Corso aveva influito sulla percezione di utilità/soddisfazione in relazione al ruolo che i partecipanti ricoprivano nel loro lavoro e, in genere, sulla qualità della loro condotta sul lavoro.

Il motivo per cui abbiamo privilegiato queste tre aree di indagine è insito negli obiettivi del Corso: formare i dirigenti scolastici agli aspetti psicosociali della loro professione.
Questi aspetti interessano l'area dei rapporti interpersonali, il funzionamento di gruppi e collettivi, la capacità di auto-valutarsi e valutare gli altri, di organizzare e pianificare i vari interventi e non, per esempio, la risoluzione di problemi amministrativi che è certamente un compito molto gravoso ed importante ma non rientra nelle competenze psicosociali.
Come dicevamo gli strumenti utilizzati sono stati 6: 1) Q.Pr.; 2) Q.Pe.; 3) D.S.; 4) Q.V.S.; 5) M.S.G.; 6) Q.V.G.

1. *Q.Pr. Questionario Professionale* (all. 3A) inerente l'area professionale in termini di percezione del ruolo, di soddisfazione nello svolgimento delle mansioni, di auto-valutazione su specifiche capacità manageriali quali conduzione di piccoli e grandi gruppi, organizzazione di corsi di aggiornamento per insegnanti, introduzione di innovazioni nella scuola, utilizzazione di sistemi di verifica. Per la costruzione di questo strumento sono state utilizzate prevalentemente scale di valutazione e domande a scelta multipla; in questo, come in tutti gli altri di cui parleremo, abbiamo scelto domande a risposta "chiusa" sia perché la decodifica avvenisse su un piano omogeneo e sia per non fare intervenire anche la variabile dell'interpretazione soggettiva dei ricercatori nella formazione a posteriori di gruppi omogenei di risposta (dal momento che di variabili da analizzare ce n'erano già a sufficienza!). Il Q.Pr. è nato per misurare la condizione di partenza dei corsisti e delle loro scuole e per verificare se il corso avrebbe indotto cambiamenti significativi a livello di capacità generali e specifiche e di percezione/gestione del ruolo manageriale. È stato somministrato 4 volte in tutto, poiché prevedevamo

che le eventuali variazioni si sarebbero verificate a lunga scadenza.

2. *Q. Pe. Questionario Personale* (all. 3B) riguarda l'area personale, limitrofa al professionale, in termini di autostima e benessere personale derivante dal ruolo professionale ricoperto. Nel questionario sono presenti item "proiettivi" di percezione della stima pubblica sia per quanto riguarda l'area personale (familiari) sia quella professionale (colleghi), domande sullo stato di benessere psicofisico (ad es. i livelli di soddisfazione raggiunti in relazione all'area dei rapporti interpersonali, sul lavoro e nella vita privata, in relazione alla retribuzione, allo status sociale etc.) e sulla presenza di disturbi psicosomatici in particolari situazioni di stress lavorativo. Il Q. Pe. è stato somministrato 3 volte: i cambiamenti che attengono alla sfera personale, infatti, non si possono registrare a breve termine perché, per poter avere luogo, richiedono tempi lunghi di "digestione" e di presa di consapevolezza.
3. *D.S. Differenziale Semantico* (all. 3C). Sul D.S. non ci dilungheremo ulteriormente visto che la sua descrizione ha trovato ampio spazio in altre parti di questo lavoro, aggiungiamo soltanto che il D.S. è stato consegnato alla fine di ogni seminario con l'intento di verificare le correlazioni esistenti tra auto/etero-percezione e tipo di seminario distinti in base a contenuti, metodi, struttura, docenti.
4. *Q.V.S. Questionario di Valutazione del Seminario* (all. 3D). Tendeva a fare valutare le seguenti aree: il seminario nel suo complesso, il contributo personale che ogni partecipante aveva dato per la riuscita, il metodo utilizzato e il materiale didattico fornito. Questo strumento è composto da due differenziali semantici e da due scale di intensità. Il primo D.S. interessa il seminario e il secondo il materiale didattico entrambi sono stati costruiti con aggettivi che rispondono a categorie di utilità, interesse, facilità e soddisfazione; le scale, invece, riguardano la valutazione del contributo dei partecipanti alla riuscita del seminario e quella del metodo didattico utilizzato. Ovviamente, vista la peculiarità del campo di indagine, anche questo strumento è stato distribuito alla fine di ogni seminario.
5. *M.S.G. Scala Misurazione Sviluppo del Gruppo* (all. 3E). È un insieme di scale che intende misurare lo sviluppo del gruppo in termini di efficienza/affettività. Sono presenti domande che cercano di indagare sui processi e le dinamiche che il gruppo si è trovato a vivere ed affrontare

come: capacità di comunicazione, fiducia, presa di decisione, utilizzazione delle risorse. Abbiamo ritenuto opportuno utilizzare questo strumento visto che i gruppi, formati all'inizio del Corso, sono sempre rimasti identici e, in ciascun gruppo, i partecipanti hanno lavorato insieme dall'inizio alla fine e ci interessava verificare se i lavori proseguivano paralleli e che incidenze avevano variabili di tipo affettivo (ad esempio il sentimento di appartenenza e la fiducia) sulla produttività del gruppo. Anche per M.S.G. distribuzione a cadenza "seminariale".

6. *Q.V.G. Questionario di Valutazione Generale* (all. 3F). Questo è stato lo strumento finale, potremmo definirlo il compendio di tutti gli altri descritti in precedenza. Infatti, è stato messo a punto con l'obiettivo di verificare a distanza le percezioni, gli apprendimenti e la trasferibilità degli stessi dopo un periodo di "presa di distanza", a livello emotivo, dall'esperienza formativa e di ritorno nella pratica lavorativa quotidiana. È stato inviato per posta a circa due mesi dalla fine del Corso a tutti i partecipanti. Il Q.V.G. consta delle seguenti aree:
    1) valutazione complessiva dell'esperienza fatta, in termini di professionalità, raggiungimento obiettivi, durata, soddisfazione;
    2) valutazione analitica dei seminari e degli aspetti teorici e metodologici del Corso;
    3) autovalutazione delle capacità in alcune aree professionali specifiche;
    4) proposte per un corso di specializzazione.

Anche in questo questionario sono state utilizzate domande a scelta multipla e scale di misurazione. Alcune domande sono state riprese dal Q.Pr. e dal Q.Pe. per ottenere, a distanza di tempo, dati confrontabili con quelli rilevati durante il Corso.
Riteniamo inutile dilungarci ulteriormente sulla descrizione del Q.V.G. visto che esso non si discosta in maniera significativa da quelli descritti in precedenza.

La soddisfazione per quanto ci riguarda è stata veramente grande e probabilmente l'utilità dell'operazione è stata condivisa dagli stessi committenti perché, in seguito, l'IRRSAE ci ha commissionato l'evaluation di 9 corsi di aggiornamento e formazione indetti dallo stesso Ente.
I corsi da valutare erano differenti fra loro per obiettivi, durata, contenuti, metodi e docenti. Dal momento che ci veniva chiesta una valutazione di esperienze così diverse fra loro, ci è sembrato necessario unificare il più possibile il metodo di evaluation e gli strumenti di misurazione per fornire una

comparazione fra le esperienze formative.
È stato scelto ancora una volta il questionario come strumento di rilevazione soprattutto per ridurre al minimo i rischi di interpretazione che offre l'intervista e perché la somministrazione di due interviste a testa (prima e dopo il corso) a tutti i corsisti avrebbe richiesto un tempo troppo lungo di realizzazione. Sono stati costruiti due questionari (uno d'entrata ed uno d'uscita) tali da poter essere applicati a tutti i corsi in modo che fosse possibile effettuare una comparazione sulle aree simili (motivazione ad iscriversi, aspettative, livelli generali di partenza, ecc.) e differenziati solo per la parte specifica del corso (contenuti) o del tipo di corso. I questionari erano anonimi e sono stati somministrati da operatori ARIPS con modalità uguali e con le seguenti cadenze. Il primo, all'inizio del Corso e prima che venisse effettuata qualsiasi presentazione ed introduzione; il secondo, pochi minuti prima della fine del Corso. Lo staff dei docenti del Corso vedeva lo strumento per la prima volta durante la prima somministrazione. L'équipe che ha progettato e realizzato l'intervento era composta da Guido Contessa, Antonella Mattiotti, Margherita Sberna e Mario Valzania.
L'obiettivo della ricerca, dichiarato all'inizio del questionario, era quello di verificare il corso in termini di efficienza, efficacia, soddisfazione.
Il questionario della prima somministrazione (all. 4A) indagava su: livello di partenza dei partecipanti, motivazioni, chiarezza degli obiettivi, aspettative in generale sul corso e in particolare sulle tecniche di formazione, auto-valutazione del ruolo.
Il questionario dell'ultima somministrazione era, ripetiamo, identico come items di indagine. Si differenziava solamente per la richiesta di valutazione. Si chiedeva cioè di valutare il corso che era appena terminato secondo i seguenti parametri: raggiungimento degli obiettivi, durata, grado di approfondimento delle aree di apprendimento, tecniche e sussidi utilizzati, esportabilità, docenti/conduttori.
Non sono state previste, in questo caso, restituzioni dei dati in tempo "reale" ai partecipanti per la diversità, già dichiarata, dei corsi in questione. La restituzione dei dati costituisce, infatti, una variabile notevole che per mancanza di risorse temporali e finanziarie non eravamo in grado di controllare.
Un grosso passo avanti è stato fatto nel campo della valutazione degli interventi formativi almeno a livello di intenzioni.
Diamo atto all'IRRSAE di essere stato il primo ente pubblico, almeno tra quelli con cui abbiamo contatti, ad essersi posto il

problema di una misurazione dell'efficacia e dell'efficienza della formazione che offriva.
Si sono presentati, però, dei limiti che, sembra banale, sono stati costituiti dall'aspetto finanziario non tanto in relazione alla remunerazione delle risorse umane (alcuni operatori sociali si accontentano di poco danaro se c'è una contropartita di approfondimento scientifico) ma, soprattutto, in relazione alla carenza dei mezzi tecnici per l'elaborazione.
Tutti i dati delle esperienze presentate, infatti, sono stati elaborati a mano e questo ha comportato una notevole perdita di informazioni e ha ridotto "all'osso" la possibilità di elaborazioni statistiche più sofisticate.
Il confronto fra le due esperienze appena descritte ci ha consentito di effettuare notevoli considerazioni sull'evaluation condotta dall'interno e dall'esterno di un progetto d formazione. Non abbiamo risolto il problema, peraltro citato come irrisolto in molti testi autorevoli, cioè non sappiamo pronunciarci su quale delle due modalità sia più funzionale; abbiamo, però, toccato con mano i vantaggi e gli svantaggi di entrambe.
In estrema sintesi, l'evaluation fatta dall'interno cioè dagli stessi formatori ha l'indubbio vantaggio di avere a disposizione un campo di indagine più conosciuto. Quando si progetta in prima persona un iter formativo o, almeno, si conosce la filosofia di fondo che ispira i formatori ci si muove più agilmente nel costruire item di indagine; di contro, però, c'è il rischio di un particolare atteggiamento psicologico dei partecipanti: la paura di deludere le aspettative.
Se i "valutatori" e i formatori sono le stesse persone significa che i partecipanti hanno avuto o avranno con loro dei rapporti "di aula" ed è facile che scattino meccanismi tipici del rapporto "discente-docente": rapporti di dipendenza (ad esempio tutto quello che il docente fa è fatto bene), di paura di perdere l'affetto o l'approvazione del "maestro" (non posso parlare male di loro o di quello che fanno), di eccessiva identificazione (voglio essere come lui perciò lo giudico bene).
Naturalmente stiamo parlando di meccanismi inconsci che scattano all'insaputa del soggetto. Devo dire, per amor di verità, che nella nostra esperienza questi fenomeni si sono manifestati raramente o, per lo meno, hanno inciso in maniera irrilevante sulla valutazione dei seminari e del corso. Nel senso che i partecipanti hanno espresso più volte dissensi o preferenze. D'altra parte, nel caso di valutazione esterna questi pericoli sono pressoché inesistenti, tuttavia altri inconvenienti si presentano immediatamente.
Valutare un Corso alla stesura del quale non si è partecipato,

e sul quale si hanno solo informazioni indirette è compito non semplice da assolvere.
Il rischio più evidente è quello di mancare completamente il bersaglio prefigurandosi un iter formativo (e quindi delle tappe da valutare) che ha poco o nulla in comune con quello preventivato. La stessa scelta degli strumenti e delle aree da osservare può diventare un fattore fuorviante.

Allegato 3A
Corso di formazione psicosociale promosso dall'IRRSAE in collaborazione con l'ARIPS

Q.Pr.I
Il presente questionario che, come tutti quelli che seguiranno, è anonimo, è il primo di una serie di strumenti che Le verranno sottoposti durante il Corso che si accinge a frequentare. Questi strumenti possono servire sia a Lei che a noi per verificare l'evoluzione degli apprendimenti e il grado di applicazione e l'utilità dei medesimi nella Sua pratica lavorativa. Per questi motivi Le chiediamo di compilare il questionario in tutte le sue parti e con la massima immediatezza. Grazie.

- Il dirigente scolastico, nello svolgimento delle proprie attività, si trova ad espletare una serie di compiti diversificati. Metta in ordine di priorità, secondo la sua opinione, quelli che troverà qui di seguito elencati (1 più importante.... 7 meno importante)

- amministrativi	- di consulenza agli insegnanti	- organizzativi
- di programmazione	- di collegamento col territorio	- formativi

- Fra i compiti sopraelencati, qual è quello che le da più problemi?

……………………………………

- Le sembra che la scuola che lei dirige funzioni in modo soddisfacente?

- molto - abbastanza - sufficientemente - poco - per niente

- Quali sono i problemi che ostacolano il funzionamento della sua scuola? (effettui massimo 4 scelte)

insufficienza delle strutture e dei materiali
scarsa professionalità degli insegnanti
insufficiente impegno dei genitori
inserimento degli handicappati
scarso impegno delle realtà territoriali
rapporti problematici col Provveditorato
rapporti conflittuali tra insegnanti
intrusione dei genitori
bassa motivazione degli allievi
rapporti conflittuali tra Direzione e corpo insegnante

- Come valuta se stesso in rapporto al ruolo di dirigente che si trova a ricoprire? (esprima un'autovalutazione utilizzando la scala da 0 a 100; 0 totalmente negativa, 100 totalmente positiva)

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

- Cerchi di valutare, utilizzando la scala da 0 a 10, le capacità che ritiene di possedere nelle seguenti aree di apprendimento (0 nessuna capacità, 10 totale capacità)

TEORIA (conosc. psicol., sociol., pedag.)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
TECNICHE (strum. di anal., interv., verif.)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
SENSIBILIZZAZ. (capacità psicologiche pers.)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Nello svolgimento delle sue mansioni spesso si troverà a coordinare dei gruppi (consigli di classe, collegi dei docenti), come valuta le sue capacità in rapporto a questo compito?

elevate sufficienti non so scarse nulle

- Nella gestione dei gruppi spesso ci si trova ad affrontare dei “casi critici“,indichi, nell'elenco che segue, quelli che le creano più problemi

a) Nella gestione dei grandi gruppi (per es., collegio dei docenti) (max 3 scelte)
- sottogruppo che monopolizza a lungo il gruppo su un proprio problema
- gruppi che rappresentano tendenze opposte e che entrano in conflitto
- gruppo che tenta di prendere decisioni affrettatamente e con una larga maggioranza silenziosa
- gruppettino che tenta di boicottare la riunione
- parte del gruppo esprime aggressività in modo manifesto o latente verso un collega o verso lo stesso dirigente
- il gruppo assiste passivamente mostrando indifferenza a qualsiasi stimolo

b) Nella gestione dei piccoli gruppi (per es., consiglio di classe) (max3 scelte)
- gruppo scarsamente attivo
- persone che non si esprimono mai

- due o più membri del gruppo hanno frequenti scontri fra loro
- il gruppo tenta di evadere dal compito prefissato
- il gruppo tratta problemi esistenti con superficialità
- il gruppo ha tendenza ad esprimere aggressività in modo verbale e non verbale verso uno dei componenti
- membri del gruppo si ascoltano poco

c) Nella gestione dei gruppi, probabilmente, si troverà ad affrontare, a livello personale alcune difficoltà (per ogni problema elencato indichi il livello di difficoltà utilizzando una scala da 0 a 10: 0 nessuna difficoltà, 10 max difficoltà)

capire che cosa succede	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
trovare l'intervento appropriato	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
trovare il momento appropriato per intervenire	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Far prendere decisioni	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
aiutare il gruppo ad identificare i propri bisogni	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
farsi ascoltare	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
garantire la possibilità di espressione a tutti i membri del gruppo	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- A quale livello pensa di essere preparato ad organizzare dei corsi di aggiornamento per gli insegnanti?

- molto preparato	- abbastanza prep.	- poco prep.	- impreparato

- Se si trovasse nella necessità di organizzare un corso di aggiornamento nella scuola che dirige, in che misura sarebbe in grado di:

(indichi il livello di capacità: 0 totalmente incapace... 10 completamente capace)

scegliere fra i vari metodi di formazione	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
scegliere. gli "esperti" che terranno il corso	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
decodificare i bisogni degli insegnanti	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
far sì che gli insegnanti frequentino	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

verificare efficacia ed efficienza del corso	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Pensa di introdurre nel corso dell'anno scolastico, delle innovazioni nella scuola che Lei dirige? Sì No

Se sì, quali………………………………………………………..

- In che misura i problemi di seguito elencati le hanno creato difficoltà quando ha provato ad introdurre delle innovazioni nell'ambito della scuola? 0 nessuna difficoltà, 10 max difficoltà)

coinvolgere gli insegnanti	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
coinvolgere i genitori	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
coinvolgere il personale non docente	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
coinvolgere le realtà territoriali	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
rapporti con il Provveditorato	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
rapporti con il Ministero	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Nel valutare l'efficienza della scuola che dirige quali sistemi di verifica utilizza?

questionari di indagine	sempre	spesso	raramente	mai
colloqui individuali	sempre	spesso	raramente	mai
colloqui con gruppi	sempre	spesso	raramente	mai
griglie di osservazione	sempre	spesso	raramente	mai
analisi dei piani di lavoro	sempre	spesso	raramente	mai
visite nelle classi	sempre	spesso	raramente	mai
analisi dei verbali degli org. collegiali	sempre	spesso	raramente	mai
analisi schede di val. degli all.	sempre	spesso	raramente	mai

- Secondo Lei che cosa fa di un insegnate un buon insegnante? (effettui max 4 scelte)

l'essere soddisfatto del proprio lavoro
il buon rapporto con gli alunni
la competenza nella disciplina
il desiderio di aggiornamento
le capacità didattiche
l'osservanza delle norme (puntualità, etc.)
la volontà di collaborare con i colleghi

- Completi la seguente frase:

Dopo aver frequentato il corso io ………………………………………………………………

Allegato 3B

Q.Pe.

Compili il seguente questionario, che rimarrà anonimo, in tutte le sue parti, con la massima immediatezza e senza consultarsi con nessuno.

- Chi sono io (effettui una sola scelta)

professionista	attivista sindacale	dirigente scolastico
marito	donna	madre
moglie	uomo	padre
docente	attivista politico	figlio

- Che percezione hanno di me

I miei colleghi dirigenti	NEGATIVA	1	2	3	4	POSITIVA
I miei familiari	NEGATIVA	1	2	3	4	POSITIVA
I miei superiori	NEGATIVA	1	2	3	4	POSITIVA
I miei insegnanti	NEGATIVA	1	2	3	4	POSITIVA
I miei alunni	NEGATIVA	1	2	3	4	POSITIVA
Il mio personale non docente	NEGATIVA	1	2	3	4	POSITIVA

- Quello che amo di più nella vita è…………………………………

- Quando ha iniziato a fare il dirigente aveva degli obiettivi, indichi utilizzando la scala da 0 a 100 in che percentuale mediamente sono stati raggiunti

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

- Indichi, utilizzando una scala da 1 a 4, il livello di soddisfazione raggiunto nello svolgimento delle sue mansioni rispetto a:

	Tot. Insoddisf.	1	2	3	4	Tot. Soddisf.
rapporti con i superiori		1	2	3	4	
rapporti con i colleghi		1	2	3	4	
rapporti con il territorio		1	2	3	4	
rapporti con il personale docente		1	2	3	4	
rapporti con il personale non docente		1	2	3	4	

rapporti con gli allievi 1 2 3 4
retribuzione economica 1 2 3 4
status sociale 1 2 3 4
bisogni culturali 1 2 3 4

- Le è mai capitato, da quando svolge il ruolo di dirigente e in concomitanza o in collegamento con i momenti cruciali del suo lavoro, qualcuno dei disturbi qui di seguito elencati?

abbassamento della voce	nausea
asma	tachicardia
disturbi della sfera sessuale	eccessiva sudorazione
balbuzie	eczemi
gastrite	altro (specificare)
colite	

- Si sente un dirigente di successo quando (effettui max 3 scelte):
  - è benvoluto dagli insegnati
  - riesce ad imporre alla scuola un progetto da lei ideato
  - riesce a far funzionare la sua scuola in modo efficace ed efficiente (ottimizzando i tempi delle pratiche amministrative e coordinando gli interventi pedagogici)
  - viene citato dai giornali come unico responsabile del buon funzionamento della scuola
  - è stimato ed apprezzato dalle varie componenti della scuola che Lei dirige
  - riesce ad introdurre delle innovazioni nella scuola in stretta collaborazione con gli insegnanti

Allegato 3C

D.S.

I seguenti aggettivi vengono presentati ciascuno con il suo opposto e su una scala di 5 punti. Segni con una crocetta e per ogni coppia di aggettivi, nello schema A, il punto che meglio esprime la percezione di se stesso durante il seminario; nello schema B la Sua percezione del piccolo gruppo cui appartiene; nello schema C la percezione di tutti gli altri partecipanti al corso e nello schema D la percezione dell'ARIPS.
Tenga presente che i punti 1 e 5 rappresentano gli aggettivi al grado massimo (ad es., se nello schema A segna 1 vuol dire che si è sentito completamente autentico, se segna 5 completamente artificiale; i punti 2 e 4 indicano un "abbastanza" e il punto 3 un "non so").

SCHEMA A – Io sono			SCHEMA B – Il mio gruppo è		
autentico	1 2 3 4 5	artificiale	autentico	1 2 3 4 5	artificiale
caldo	1 2 3 4 5	freddo	caldo	1 2 3 4 5	freddo
ignorante	1 2 3 4 5	sapiente	ignorante	1 2 3 4 5	sapiente
rotondo	1 2 3 4 5	quadrato	rotondo	1 2 3 4 5	quadrato
vecchio	1 2 3 4 5	giovane	vecchio	1 2 3 4 5	giovane
intero	1 2 3 4 5	spezzato	intero	1 2 3 4 5	spezzato
SCHEMA C – I partecipanti sono			**SCHEMA D – L'ARIPS è**		
autentici	1 2 3 4 5	artificiali	autentico	1 2 3 4 5	artificiale
caldi	1 2 3 4 5	freddi	caldo	1 2 3 4 5	freddo
ignoranti	1 2 3 4 5	sapienti	ignorante	1 2 3 4 5	sapiente
rotondi	1 2 3 4 5	quadrati	rotondo	1 2 3 4 5	quadrato
vecchi	1 2 3 4 5	giovani	vecchio	1 2 3 4 5	giovane
interi	1 2 3 4 5	spezzati	intero	1 2 3 4 5	spezzato

Allegato 3D

Q.V.S.
La invitiamo ad esprimere una valutazione complessiva sul seminario che è stato appena terminato.
- Stesse indicazioni di compilazione del D.S.

Questo seminario è stato

facile	1	2	3	4	5	difficile
inutile	1	2	3	4	5	inutile
centrale	1	2	3	4	5	marginale
complicato	1	2	3	4	5	semplice
interessante	1	2	3	4	5	noioso
soddisfacente	1	2	3	4	5	insoddisfacente
congruente con gli obiettivi prefissati	1	2	3	4	5	incongruente con gli obiettivi prefissati

- In che misura ho contribuito alla riuscita di questo seminario?

molto abbastanza poco per niente

- Mi sembra che il metodo utilizzato in questo seminario sia stato, in relazione agli obiettivi prefissati:

molto abbastanza poco per niente

- Le chiediamo di valutare la dispensa ……………………………

(utilizzi le indicazioni precedenti)

La dispensa è

Utile	1	2	3	4	5	Inutile
Complicata	1	2	3	4	5	Semplice
Accurata	1	2	3	4	5	Non accurata
Interessante	1	2	3	4	5	Noiosa

- Indichi in sintesi, utilizzando questa mezza pagina, i principali concetti da Lei acquisiti nel corso del seminario.

Allegato 3E

M.S.G. – Scala di misurazione dello sviluppo del gruppo

1. In che misura sono chiari gli obiettivi del gruppo?

1	2	3	4	5
Non ci sono scopi evidenti	C'è confusione di scopi	Scopi sono med. chiari	Scopi prev. chiari	Scopi molto chiari

2. In che misura è possibile comunicare all'interno del gruppo?

1	2	3	4	5
Nessuno può parlare Non c'è ascolto	Parlano pochi Scarso ascolto	Normale comunicazione e ascolto	Considerevole comunicazione e ascolto	Tutti vengono ascoltati

3. Che livello di accettazione e fiducia si è venuto a creare nel gruppo?

1	2	3	4	5
Gruppo sfiduciato e chiuso	Fiducia limitata	Fiducia e Accettazione normali	Considerevole Fiducia e Accettazione	Notevole Fiducia e Accettazione

4. Come sono state prese le decisioni nel gruppo?

1	2	3	4	5
Decisioni impos.	Prese da pochi	Dalla maggioranza	Integr. Min.	Consenso

5. Come sono state utilizzate le risorse umane del gruppo?

1	2	3	4	5
Hanno contribuito 1-2 persone	Tentativi scoraggianti	Media utilizzaz. delle risorse	Bene utilizzaz. incoraggiate	Utilizzo pieno/eff.

6. Come sono state utilizzate le risorse strutturali (tempi, materiali didattico)?

1	2	3	4	5
trascurate	scars. utilizz.	mediam. utilizz.	bene utilizz.	util. compl.

7.In che misura questo gruppo è efficiente, cioè lavora per il raggiungimento dell'obiettivo assegnato?

1	2	3	4	5
per niente	scarsamente	mediamente	soddisfacentemente	ottimamente

8. Quanto senso di familiarità al gruppo c’è stato?

1	2	3	4	5
nessuno	scarso/formale	medio	iniz. relaz.	rapp. sinceri

Allegato 3F

Q.V.G.
Compili il seguente questionario, che rimarrà anonimo, in tutte le sue parti, senza consultarsi con nessuno. Grazie.

- A distanza di alcuni mesi dalla fine del corso, come valuta globalmente l'esperienza cui ha partecipato?

molto positiva | abbastanza positiva | poco positiva | per niente positiva

- In relazione alle sue professionalità, pensa che il corso nel suo complesso sia stato

molto utile | abbastanza utile | poco utile | per niente utile

- Le sembra che gli obiettivi del corso siano stati raggiunti?

totalmente | abbastanza | poco positiva | per niente

- In relazione agli obiettivi Le sembra che il corso sia stato

di durata sufficiente | troppo lungo | troppo breve

- La invitiamo ad esprimere una valutazione dei seminari che si sono susseguiti durante il corso, in relazione all'importanza che per Lei hanno avuto nell'evoluzione complessiva dell'esperienza (utilizzi la scala da 0 a 10; 0 nessuna importanza – 10 max importanza, per ogni seminario elencato)

ruolo e psicologia organizzativa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
sensibilizzazione ai rapporti interpersonali e alle dinamiche di gruppo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
tecniche di formazione	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
tecniche di evaluation	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
labor. di sensib. alle din. di gruppo e comunità	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
tecniche di conduzione di grandi gruppi	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
elaborazione strumenti di evaluation	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

tecniche di organizzazione	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
tecniche di org. e intervento sociale	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ruolo del dirigente scolastico	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Se le venisse richiesto di progettare un corso analogo, che cosa cambierebbe?

docenti tecniche metodi durata contenuti altro (spec.)

- Se le fosse data la possibilità di partecipare ad un ulteriore corso di specializzazione , quali caratteristiche questo dovrebbe avere in termini di

Contenuti
Metodi
Tecniche
Durata

- Come valuta attualmente se stesso in rapporto al ruolo di dirigente scolastico che si trova a ricoprire?

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

- Troverà di seguito elencati una serie di compiti che il dirigente scolastico si trova ad espletare. La invitiamo a scegliere quello che Le crea più problemi (effettui una sola scelta, quella prevalente)

amministrativi organizzativi di consulenza agli insegnanti
formativi di programmazione collegamento col territorio

- Considerando le tre aree di apprendimento (teoria, tecnica, sensibilizzazione), cerchi di valutare – per ogni area – le capacità che riteneva di possedere prima del Corso e quelle attuali. Allo scopo utilizzi la scala da 0 a 10 (0 nessuna capacità, 10 max capacità) segnando con un cerchietto il punteggio relativo allo stato precedente al corso e con una crocetta la valutazione attuale

Teoria 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Tecnica 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Sensibilizzazione 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- Dopo aver partecipato al corso, come valuta le Sue capacità in rapporto al coordinamento e alla gestione dei:

a) grandi elevate sufficienti scarse nulle

gruppi
b) piccoli gruppi — elevate — sufficienti — scarse — nulle

- Attualmente a quale livello pensa di essere preparato da organizzare dei corsi di aggiornamento per insegnanti

  molto preparato — abbastanza preparato — poco preparato — impreparato

- Nel prossimo anno scolastico pensa di introdurre delle innovazioni nella scuola che si troverà a dirigere?
  Sì – No

Se sì, quali? ………………………………………………………………

- La partecipazione al Corso ha facilitato incontri professionali:

a) con altri colleghi partecipanti al corso Sì No
b) con altri dirigenti Sì No

- Dopo il Corso, i rapporti con il territorio sono:
  migliori — peggiori — uguali

- Durante il Corso Lei si è sentito quasi sempre:

deluso	1	2	3	4	5	soddisfatto
affaticato	1	2	3	4	5	rilassato
motivato	1	2	3	4	5	annoiato
ignorante	1	2	3	4	5	sapiente
intero	1	2	3	4	5	spezzato

- Quando ha deciso di partecipare al Corso aveva delle aspettative, indichi in che percentuale mediamente sono state soddisfatte:

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

- Indichi, utilizzando una scala da 1 a 4, il livello di soddisfazione raggiunto nello svolgimento delle Sue mansioni rispetto a:

	Tot. Insoddisf.	1	2	3	4	Tot. Soddisf.
rapporti con i superiori		1	2	3	4	
rapporti con i colleghi		1	2	3	4	
rapporti con il territorio		1	2	3	4	
rapporti con il personale docente		1	2	3	4	

rapporti con il personale non docente	1	2	3	4
rapporti con gli allievi	1	2	3	4
retribuzione economica	1	2	3	4
status sociale	1	2	3	4
bisogni culturali	1	2	3	4

- Che percezione hanno di Lei:

	Tot. Insoddisf.	1	2	3	4	Tot. Soddisf.
I suoi colleghi dirigenti		1	2	3	4	
I suoi familiari		1	2	3	4	
I suoi superiori		1	2	3	4	
I suoi insegnanti		1	2	3	4	
I suoi alunni		1	2	3	4	
Il suo personale non docente		1	2	3	4	

Allegato 4

IRSSAE/ARIPS – Questionario di valutazione del Corso

Prima Somministrazione

Gli operatori dell'ARIPS sono stati incaricati dall'IRSSAE di sottoporre a valutazione un gruppo di corsi di aggiornamento del corrente anno per ricavare informazioni utili per future programmazioni.
Questo questionario, insieme ad un secondo che verrà somministrato alla fine del corso, ha lo scopo di raccogliere efficienza, efficacia e soddisfazione.
La preghiamo di leggerlo e di rispondere ad ogni domanda, informandoLa che lo strumento consente il più completo anonimato.

1. Che cosa L'ha spinta ad iscriversi a questo Corso (1 sola scelta).
- ampliare l'informazione
- avere momenti di confronto intellettuale
- acquisire nuove tecniche e metodi di intervento
- conoscere gente nuova
- esplorare nuove problematiche didattiche
- aumentare il prestigio fra i colleghi
- altro (specificare)……………………………………….

2. Secondo Lei gli obiettivi del Corso sono (max 2 scelte):
- offrire una metodologia per costruire unità didattiche
- offrire capacità a svolgere lavoro scolastico interdisciplinare
- offrire metodologie di costruzione di sequenze formative
- offrire un arricchimento della propria professionalità come docente
- aumentare la sensibilità al tema
- consentire l'acquisizione di abilità nella costruzione di audiovisivi
- consentire un arricchimento delle informazioni relativamente al tema
- migliorare le capacità di gestione dei momenti di ricerca
- arricchire le capacità di progettazione
- modificare la professionalità docente

3. Cerchi di valutare in che misura verranno utilizzate nel corso che sta per iniziare le seguenti tecniche (indichi 1 nel caso ritenga che una certa tecnica non verrà mai utilizzata, 2 nel caso Lei ritenga che questa tecnica verrà utilizzata poco, e

così via, fino a 5 nel caso ritenga che questa tecnica verrà utilizzata in modo esclusivo. Ad es., se Lei ritiene che la tecnica “conferenza” verrà utilizzata poco, metta una crocetta sul 2; se invece Lei pensa che la tecnica “conferenza” verrà utilizzata costantemente, segni 5):

- discussione di casi e incidenti critici	1	2	3	4	5
- conferenza	1	2	3	4	5
- discussioni di gruppo	1	2	3	4	5
- audiovisivi	1	2	3	4	5
- lettura e discussione di documenti	1	2	3	4	5
- esercitazioni pratiche	1	2	3	4	5
- dibattiti assembleari	1	2	3	4	5
- simulazioni	1	2	3	4	5

4. Quale area vorrebbe fosse maggiormente trattata dal Corso (1 scelta)
- apprendimento teorico (idee, concetti, teorie, etc.)
- apprendimento tecnico – operativo (strumenti, metodi, pratiche, etc.)
- apprendimento personale (capacità psicologiche e relazionali, etc.)

5. Secondo Lei cosa è più importante per l’efficacia di un corso di aggiornamento? (1 scelta)
- la sede
- i partecipanti
- i docenti conduttori
- il programma
- le tecniche
- altro (specificare) ………………………………….

6. Elenchi alcuni titoli o autori di libri o di articoli sul tema trattato dal corso che sta per iniziare:
…………………………………………………………………………

7. Nel caso in cui negli ultimi 3 anni Lei abbia frequentato corsi di aggiornamento, indichi l’argomento e la durata approssimativa in ore

1982 Ore
1981 Ore
1980 Ore

8. Che cosa significa per Lei soprattutto svolgere attività di orientamento nella scuola? (1 scelta)

- dare indicazioni e informazioni
- fare ricerca sul territorio e sulla realtà sociale
- sviluppare la capacità di scelta negli alunni
- lavorare in modo interdisciplinare
- mantenere collegamenti con la realtà produttiva
- far emergere i bisogni degli alunni
- indirizzare, consigliare
- altro (specificare) ……………………………………………..

9. Elenchiamo una serie di ruoli simbolici: quale di questi risponde meglio alla Sua immagine di chi svolge attività di orientamento nella scuola? (1 scelta)
- una guida scout
- un ricercatore
- un saggio
- un sindacalista
- uno psicologo
- un vigile
- altro (specificare) ……………………………………………..

10. Completi con 10 parole al massimo la seguente frase:
“Dopo questo corso io ………………………………………………”

Sesto Capitolo
L'OSSERVATORIO PSICOSOCIALE DI COMUNITÀ[11]

Questo tipo d'indagine, nuova per il contesto italiano, è confortata da molti esempi simili svolti all'estero.
L'idea di sperimentazione è nata anche per fornire un servizio alla Comunità in cui l'ARIPS ha sede, un piccolo paese della Lombardia, e per favorire la collaborazione tra gli operatori dell'Associazione e gli abitanti del paese. Coordinatore dell'iniziativa è stata Margherita Sberna, Presidente dell'ARIPS. Obiettivo principale della ricerca è stato quello di fornire a tutta la Comunità di Molinetto uno strumento "agile" e facilmente utilizzabile in seguito in modo autonomo, che consentisse di misurare le variabili relative alla "qualità della vita" dei suoi abitanti in modo da programmare interventi utili per migliorare il benessere sociale. Naturalmente, per benessere sociale non intendiamo, ad esempio, l'aumento del reddito medio degli abitanti (intervento che non attiene alla psicologia!), anche perché è ancora da dimostrare che avere più denaro è sinonimo di avere più felicità.
Era nostra intenzione fare una ricerca "con" gli abitanti di Molinetto e non "su" di essi; per questo motivo prima di occuparci della costruzione delle ipotesi particolari e dello strumento abbiamo cercato di coinvolgere almeno i "leaders" del paese. Abbiamo quindi indetto una riunione in cui sono stati invitati i rappresentanti dell'Amministrazione comunale, dei partiti, delle Associazioni esistenti nel territorio e della parrocchia; la partecipazione è stata notevole e così anche l'interesse per l'iniziativa e, in quest'occasione, si è costituito un comitato misto (composto cioè da abitanti del paese e da ricercatori ARIPS) con il compito di progettare e realizzare l'intervento. Non descriverò in questa sede le inevitabili difficoltà che abbiamo incontrato nelle varie fasi della ricerca, ma mi limiterò ad elencare i punti di arrivo. Dopo numerose discussioni, giungemmo alla conclusione che era impossibile, almeno in questa fase, indagare su tutte le variabili relative alla "qualità della vita" e decidemmo di privilegiare l'appartenenza, la partecipazione, la soddisfazione e i bisogni

---

[11] cfr. per approfondimenti Contessa G. e Sberna M., *Per una psicologia di comunità,* cit. pp.75-81

psicosociali. Decidemmo, in sostanza, di procedere ad "imbuto" adottando dall'inizio una griglia di osservazione molto larga per procedere in un secondo momento ad ulteriori approfondimenti.
La seconda decisione fu in merito al tipo di strumento da adottare per l'indagine. Si decise per il questionario perché l'intervista avrebbe richiesto maggiori competenze da parte dei rilevatori e dei tempi più lunghi di svolgimento. Ultimo problema affrontato e risolto riguardò i destinatari del questionario: il punto di riferimento dell'indagine era la famiglia.
Lo strumento che mi accingo a descrivere è composto di due parti differenti fra loro. Le due parti hanno delle caratteristiche generali comuni:

- linguaggio semplice e facilmente comprensibile a tutte le età e livelli culturali;
- indicazioni precise sulla compilazione;
- domande generali e non troppo personali;
- domande facilmente comprensibili per ricavare un quadro di percezione di insieme anche se differenziato
- questionari diversificati dal colore per ogni destinatario per un impatto più immediato

Ogni gruppo di strumenti era accompagnato da una lettera descrittiva degli stessi.
La prima parte, denominata questionario generale (all.5), era destinata a tutti i membri della famiglia (una copia per ogni componente) e tendeva ad indagare sulle valutazioni che ogni componente dava del paese in termini di gradevolezza del luogo, caratteristiche del paese, elementi di attaccamento al luogo, previsioni per il futuro, bisogni culturali e ricreativi; il tutto correlato con le prime tre domande di ordine, diremmo, più sociologico tendenti a differenziare le diverse opinioni per categorie di cittadini.
Ricordiamo, infatti, che si voleva cogliere il punto di vista dei nuclei familiari per cui bisognava procedere ad una sorta di media delle opinioni di ogni singolo componente e non si cercava il portavoce della famiglia che, inevitabilmente, chiunque fosse stato, avrebbe fatto prevalere le sue posizioni sugli altri. Per lo stesso motivo, la seconda parte dello strumento (all.5A) è stata differenziata per componenti, pur mantenendo il testo pressoché identico. Pensando cioè ad una famiglia media composta da padre, madre, figli ed eventualmente un parente convivente, si decise di inviare quattro sezioni, comprimendo i figli, chiedendo cioè che rispondesse il maggiore dei figli ancora coabitante in famiglia.
Questa seconda sezione si interessava del grado di

conoscenza che gli abitanti avevano delle istituzioni e dei suoi rappresentanti; conoscenza della gente e grado di amicizia e confidenza; modalità di impiego del tempo libero in termini di attività svolte e luoghi preferiti per svolgerle; impegno sociale; grado di informazione; valutazione su servizi e iniziative e desideri a questo proposito. Sul questionario per il figlio era presente una domanda sul tipo di scuola frequentata, nel caso studiasse ancora.

Questo strumento, come sottolineato in precedenza, è stato costruito ad hoc per il tipo di realtà sociale a cui si voleva applicarlo. È facilmente intuibile che le domande possono essere modificate in base alle ipotesi e alle esigenze della comunità. Di notevole importanza in questa esperienza specifica, e ci preme sottolinearlo, è stato il coinvolgimento di quelle persone del paese che hanno contribuito al di là delle differenze ideologiche alla realizzazione dell'intervento. È stata un'occasione importante per divulgare la psicologia e renderla meno misteriosa e, quindi, più aggredibile anche dai "non addetti ai lavori".

In secondo luogo va sottolineato il fatto che, in questo modo, è stato possibile dare voce ai componenti della comunità nei confronti degli organismi che, a vario titolo, li rappresentano. Questo strumento consente di esplicitare giudizi articolati sullo stato di soddisfazione della gente sul livello di appartenenza al "corpus sociale", giudizi che mai trovano modo di esprimersi se non in uno sterile assenso – dissenso elettorale o, in negativo, con il successo e l'insuccesso di determinate iniziative. E non ci pare questo un tema di poco conto, soprattutto in un periodo in cui anche i consigli di quartiere (massima espressione istituzionale del decentramento e della partecipazione) sono immiseriti dalle spartizioni di partito.

Allegato 5

Questionario generale

1. In questa famiglia Lei è:
padre madre figlio maggiore altro specificare)..........

2. Lei risiede a Molinetto da:
1 anno da 2 a 5 anni da 6 a 10 anni
da oltre 10 anni da quando è nata/o

3. Nel caso non sia nato qui,
- prima abitava a……………….
- si è trasferita/o qui per: ………………………

4. Se potesse scegliere, continuerebbe ad abitare a Molinetto?
Sì No

5. Secondo Lei, rispetto a Mazzano, Molinetto è:
più bello uguale più brutto
(risponda mettendo la crocetta vicino a "più bello" se ritiene Molinetto più bello di Mazzano; metta la crocetta vicino a "più brutto" se per Lei Molinetto è più brutto di Mazzano; metta la crocetta accanto a "uguale" se secondo Lei i paesi sono di uguale bellezza)

- Secondo Lei rispetto a Rezzato, Molinetto è:
più bello uguale più brutto

- Secondo Lei rispetto a Bedizzole, Molinetto è:
più bello uguale più brutto

- Secondo Lei rispetto a Ciliverghe, Molinetto è
più bello uguale più brutto

6. Molinetto fra 10 anni sarà:
- come oggi
- una paese abbandonato
- una cittadina industriale
- una città dormitorio
- un paese ridente a misura d'uomo

7. Secondo Lei qual è la caratteristica di Molinetto?
- l'illuminazione delle strade - le cascine - la chiesa
- la campagna intorno - le contrade - le case
- l'incrocio pericoloso - le case sparse

8. La gente di Molinetto è:
- simpatica - indifferente - gentile - indisponente
- pettegola - sospettosa - servizievole
- curiosa - bonaria - attraente

9. Ciò che più Lei ama a Molinetto è:
- la sua casa - le vecchie case
- la familiarità dei luoghi - la cortesia della gente

10. Se potesse scegliere dove abitare, che paese/città sceglierebbe?
………………………………………………………………………………

11. Se dipendesse da Lei, cosa vorrebbe ci fosse a Molinetto?
- sale giochi - campo sportivo - cinema
- rappresentazioni teatrali - incontri di gioco - piscina
- dibattiti sui problemi quotidiani - feste collettive - più bar
- un giornale con le notizie del paese

Allegato 5A

Questionario per il padre

1. Quanti anni ha?

2. Quale lavoro svolge?
- operaio - artigiano - impiegato
- artigiano - imprenditore - commesso
- libero professionista - insegnante

3. Sua moglie è di Molinetto? Sì No

4. Che attività svolgevano i Suoi genitori?
- si dedicavano all'agricoltura
- in fabbrica: come operai - come impiegati - come proprietari
- azienda artigianale (specificare)…………………………………
- commercio (di cosa?) ……………………………………………
- libera professione (specificare) ………………………………

5. Come si chiama il Sindaco di Molinetto?
Come si chiama il Parroco di Molinetto?
Come si chiama il Suo medico?

6. Conosce il Consorzio Sanitario? Sì No
Conosce il Consultorio? Sì No

7. Indichi approssimativamente il numero di persone che conosce a Molinetto:
10 50 100 500 1000

8. Indichi con un numero approssimativo quante persone di Molinetto considera amiche, tali da confidar loro un problema personale:…………………..

9. Si incontra con gli amici di Molinetto:
- la domenica - di sera - in vacanza

Con che frequenza?
- saltuariamente - casualmente - regolarmente

Dove?
- al bar - a casa - per strada - in biblioteca

10. Il Suo passatempo preferito è:
- "fare da sé" - giocare a carte - fare sport
- andare al cinema - passeggiare - leggere
- discutere - andare al bar - la televisione
- ascoltare musica

11. Quante volte in un mese va al cinema?
- western - avventurosi - erotici
- polizieschi - drammatici
- romantici - cartoni animati

12. Quanti libri legge in un anno?
Nessuno 1 Da 2 a 5 Da 6 a 10 Oltre 10
Di solito legge:
- gialli - romanzi d'amore - avventure
- politica - spionaggio - fantascienza
- saggistica - formativi - di lavoro

13. Dove passa in genere il suo tempo libero?
- in casa - al bar - da amici
- in biblioteca - al cinema - al partito
- in città - sul lago - in montagna

14. Frequenta la parrocchia:
- sempre - spesso -raramente - mai
Frequenta la biblioteca:
- sempre - spesso -raramente - mai
Frequenta la sezione di partito:
- sempre - spesso -raramente - mai
Frequenta le Assemblee Scolastiche:
- sempre - spesso -raramente - mai

15. Legge quotidiani?
- sempre - spesso -raramente - mai
Legge settimanali?
- sempre - spesso -raramente - mai
Quali?

16. Come giudica il servizio di trasporto che unisce Molinetto a Brescia e ai paesi vicini?
- sufficiente - insufficiente - buono - scomodo

17. Quali iniziative vorrebbe trovare nelle Scuole di Molinetto?
- gite - dibattiti - incontri coi genitori - cineforum

Settimo Capitolo
EVALUATION DELL'IMMAGINE

Il nostro interesse per l'evaluation non è rivolto, però, solamente alle organizzazioni e agli enti esterni. Ci siamo posti il problema di condurla anche all'interno della nostra associazione e ne vogliamo fornire un esempio.
Nel dicembre 1983 l'ARIPS compiva 5 anni di vita, questo il limite temporale che i soci fondatori si erano dati per verificare se era il caso di far proseguire l'iniziativa o di "chiudere i battenti". Furono progettate per il "compleanno" varie iniziative e, in particolare, il Consiglio Direttivo affidò a me e ad altri due soci, A. Mattiotti e S. Valzania, l'incarico di "mettere a punto" una ricerca valutativa. Decidemmo di costruire un questionario da spedire a soci, committenti, collaboratori, partecipanti ai corsi, etc. e di condurre, sulla traccia del questionario, un numero di interviste a "testimoni significativi", scelti tra i soggetti elencati in precedenza.
Il questionario (all.6) si può dividere idealmente in 3 parti, oltre alla sezione che raccoglie notizie di carattere sociologico. Una prima di conoscenza generale dell'Associazione e dei servizi che offre. Una seconda, di valutazione più approfondita sull'organizzazione e sui vari aspetti dell'ARIPS, in termini di soddisfazione, adeguatezza, utilità. Un'ultima parte, infine, centrata sui sentimenti e le aspettative dei soci e le loro previsioni sul futuro dell'Associazione. Il Questionario ha avuto distribuzione postale, mentre le interviste sono state condotte personalmente dalle responsabili della ricerca. La scelta di procedere anche a delle interviste è stata determinata dall'esigenza di voler scendere più a fondo nelle opinioni, nelle motivazioni e nelle critiche. Tutti i dati raccolti sono stati elaborati e presentati nel corso di un'apposita riunione. In quella sede sono stati discussi ed interpretati e le proposte emerse sono state inoltrate al Consiglio Direttivo.

Allegato 6

Molinetto, 18 ottobre 1983

A tutti i soci, ex soci,
collaboratori, utenti, clienti
e conoscenti dell'ARIPS

Come sapete dal Bollettino *"Notizie ARIPS"*, sono stata incaricata dal Consiglio Direttivo di effettuare, insieme ad Antonella Mattiotti e Simona Valzania, un "sondaggio di opinioni" sull'ARIPS.
A questo scopo abbiamo messo a punto un questionario che troverete allegato e che Vi chiedo di riempire e rispedire alla Segreteria dell'ARIPS a stretto giro di posta e, comunque, entro il 25 novembre 1983.
I risultati costituiranno elemento di discussione nelle giornate del 16 e 17 dicembre p.v. dedicate alla verifica e valutazione dei 5 anni trascorsi dalla fondazione. Gli stessi risultati verranno inoltre pubblicati sul Bollettino di gennaio.
Vi ringrazio fin d'ora della collaborazione che senz'altro vorrete offrire e Vi aspetto in dicembre.

Distinti saluti
Maria Vittoria Sardella

Sondaggio di opinioni sull'ARIPS

Riempi il questionario, che è anonimo, in tutte le sue parti e rispediscilo all'ARIPS entro il 25 novembre 1983.

Sesso	- Maschile	- Femminile
Età	- sotto i 25 anni - dai 36 ai 45	- dai 26 ai 35 - oltre i 45
Titolo di studio	- scuola media inferiore - diploma universitario - laurea + specializzazione	- scuola media superiore - laurea
Tipo di organizzazione di	- nessuna - Università	- Azienda - Ente Locale

cui fa parte	- Unità Sanitaria Locale	- Scuola Altro (specificare)

1. Da quanto tempo conosci l'ARIPS? (indica il n° di anni) ......

2. Come ne sei venuto a conoscenza? (fai una sola scelta)
- segnalazione di un altro socio
- tramite il bollettino
- tramite un'iniziativa promossa dall'Ente da cui dipendo
- tramite un'iniziativa promossa dall'ARIPS
- da un convegno, conferenza, etc.
- da un giornale

3. Quale ruolo hai nei confronti dell'ARIPS? (fai una sola scelta)

- socio effettivo	- socio aderente	- committente
- partecipante ai corsi	- collaboratore	- conoscente
		- nessuno

4. Se sei o sei stato socio, per quale motivo hai fatto questa scelta? (fai una sola scelta)

- per avere dei servizi	- sono stato obbligato	- per opportunità di lavoro
- per motivi culturali	- per simpatia	

5. Come valuti i servizi forniti ai soci? (indica per ogni servizio, sulla seguente scala da 0 a 5, il tuo livello di soddisfazione; 0= non li conosco, 1= del tutto insoddisfatto, 5= del tutto soddisfatto)

- Bollettino "Notizie ARIPS"	0	1	2	3	4	5
- Supplementi al Bollettino	0	1	2	3	4	5
- Consultazione libri biblioteca	0	1	2	3	4	5
- Sconti sulle iniziative formative	0	1	2	3	4	5
- Partecipazione gratuita al Convegno annuale e alle giornate di studio	0	1	2	3	4	5

6. Conosci le finalità che si propone l'ARIPS?
Sì ………….No………..

7. Se sì,
a) come ne sei venuto a conoscenza? (fai una sola scelta)

- ho partecipato alla loro formulazione
- le ho lette sul Bollettino/lettera informativa, etc.
- le ho apprese dallo statuto
- le ho apprese da un altro socio
- le ho apprese durante un incontro di studio

b) in che misura concordi con esse?

- totalmente - abbastanza - poco - per niente

8. Che cos'è, secondo Te, che fa esistere l'ARIPS? (una sola scelta)

- la validità delle finalità culturali
- la volontà di una persona
- l'esistenza di una richiesta di formazione
- la capacità professionale dei docenti
- la volontà di un gruppo di persone
- il vuoto lasciato dalle istituzioni pubbliche
- l'esistenza di organizzazioni concorrenti (pubbliche o private)
- l'inesistenza di organizzazioni concorrenti (pubbliche o private)

9. Come saprai, l'organo decisionale dell'associazione è l'assemblea dei soci. Vi hai preso parte?
Sì ………….No……………………….

10. Se no, perchè? (indica un solo motivo, il più importante)

- disinteresse per la vita associativa
- non ritengo importante l'assemblea
- le decisioni vengono prese in altra sede
- la mia associazione è stata forzata
- preferisco essere solamente fruitore di servizi
- non sono socio

11. Sai chi è il Presidente dell'ARIPS?
Sì …………………No……………………….

12. Se sì, indica il nome………………………………………….

13. Ti chiediamo di esprimere una valutazione, in termini di soddisfazione, dell'associazione su ciascuno dei seguenti aspetti:

organizzazione dei corsi	0	1	2	3	4	5
pubblicità	0	1	2	3	4	5
segreteria	0	1	2	3	4	5
informazione	0	1	2	3	4	5
organizzazione interna	0	1	2	3	4	5

servizio ospitalità	0	1	2	3	4	5
editoria	0	1	2	3	4	5
docenti	0	1	2	3	4	5
spazi	0	1	2	3	4	5
localizzazione della sede	0	1	2	3	4	5
costi	0	1	2	3	4	5

14. Quando pensi all'ARIPS, quale di questi aggregati Ti viene in mente? (una sola scelta)

- famiglia	- giungla	- zoo	- convento
- self-service	- università	- oasi	- campeggio

15. A quale di questi vorresti che assomigliasse? (una sola scelta)

16. Quale è il sentimento prevalente che senti nell'ARIPS? (per ogni gruppo a, b, c, scegli una sola parola)

a)	indifferenza	amore	odio	rifiuto	accettazione
b)	invidia	gelosia	fiducia	stima	disponibilità
c)	dipendenza	libertà	rigore	collaborazione	competizione

17. Su che livello, in una scala da 0 a 100, poni il Tuo senso di appartenenza (cioè il partecipare in termini emotivi e razionali al progetto) all'ARIPS? (0 nessuno, 100 massimo)

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

18. Dalla sua fondazione, come è specificato nell'ultimo bollettino, l'ARIPS dedica particolare attenzione ad alcune problematiche qui di seguito elencate. Ti chiediamo, per ognuna, di segnare a quale livello Ti interesserebbe approfondirle.

- interdisciplinarietà	0	1	2	3	4	5
- comunità territoriale come prevenzione	0	1	2	3	4	5
- evaluation	0	1	2	3	4	5
- "senso di morte" nelle organizzazioni	0	1	2	3	4	5

19. Fra cinque anni l'ARIPS: (una sola scelta)

- sarà come ora	- avrà altre sedi in Italia
- non esisterà più	- sarà assorbita dall'Università
- sarà un Ente parastatale	

Ottavo Capitolo
ESEMPI DI CORSI DI FORMAZIONE ALLE TECNICHEDI EVALUATION

Come conclusione della sezione dedicata alle esperienze vogliamo illustrare brevemente due proposte di formazione alle tematiche e alle tecniche di evaluation per operatori scolastici. Ancora una volta segnaliamo la sensibilità dell'IRRSAE Lombardia a questi temi, dal momento che i Corsi in questione ci sono stati commissionati dall'Ente citato.
Il primo progetto riguarda un Corso di Formazione che ha avuto per tema l'evaluation dell'intervento formativo. Si proponeva, come obiettivi, di aumentare la sensibilità ai problemi dell'evaluation dell'intervento formativo e di fornire una competenza di base nella preparazione e nell'uso di strumenti e tecniche specifiche. Il Corso si svolgeva a cadenza quindicinale con incontri di due/tre giorni per volta, per un totale di 72 ore.
Il programma del Corso era il seguente:
- L'evaluation di un intervento formativo: teorie e problematiche
- Come si costruiscono strumenti di evaluation di un Intervento formativo
- Il trattamento dei dati di un'evaluation
- L'interpretazione dei dati
- Restituzione dei dati di un'evaluation e loro utilizzo
- Il ruolo dell'evaluation nei processi di formazione

La metodologia era parte integrante dei contenuti: tutto il Corso, infatti, è stato condotto con esemplificazioni didattiche. Sono state utilizzate comunicazioni teoriche, discussioni, simulazioni ed esercitazioni. Il lavoro si è svolto prevalentemente in piccoli gruppi condotti da animatori.
Lo staff del Corso era composto da Margherita Sberna (responsabile del coordinamento), Raffaele Camisani, Guido Contessa, Ferruccio Ferrarelli, Giuseppe Inzerillo, Maria Vittoria Sardella, Anna Zanchi.
Il Corso ha visto impegnati una ventina di insegnanti di vari ordini di scuole e discipline.
Ci pare doveroso sottolineare che lo staff era composto, in buona parte, da dirigenti scolastici formatisi in corsi precedenti. A quanto ci consta è questo uno dei primi esempi

di utilizzo di risorse interne all'istituzione, un primo "ritorno" delle esperienze formative promosse in precedenza. In questa situazione si possono intravedere gli effetti auto-propulsivi di divulgazione a "cascata" che ogni esperienza di formazione dovrebbe innescare, creando all'interno dell'istituzione un gruppo in grado di espandere in progressione geometrica gli effetti del corso.

Il secondo è un corso di specializzazione rivolto ai dirigenti scolastici che hanno già una formazione di base sugli aspetti psicosociali della loro professione. Aveva per tema "L'evaluation dell'organizzazione scolastica".

L'obiettivo era duplice: da una parte, fare acquisire sensibilità e capacità per l'evaluation delle principali variabili di efficienza ed efficacia del lavoro scolastico; dall'altra, approntare un "pacchetto" valutativo utilizzabile in ogni scuola. Prevedeva contributi interdisciplinari provenienti dalla psicosociologia, dalla pedagogia e dell'economia, in particolare:

- Teorie dell'evaluation ed analisi attiva delle aree di valutazione ad opera dei partecipanti
- Analisi delle variabili psicosociali (soddisfazione, partecipazione, percezioni, relazioni, etc.)
- Analisi delle variabili pedagogiche (analisi dei piani di studio, del lavoro docente, dei problemi educativi, etc.)
- Analisi delle variabili socioeconomiche (costi-benefici dei diversi modelli scolastici, analisi delle "performances" dell'istituzione scuola, etc.)
- Preparazione attiva di una batteria di strumenti ed azioni valutative sulle variabili scelte dai partecipanti fra quelle presentate
- Esemplificazione del trattamento dei dati su una scuola campione
- Strategie d'uso dei dati raccolti con l'evaluation

Durante il Corso, oltre alle comunicazioni teoriche, sono stati presentati strumenti-idee stimolo su cui i partecipanti potevano lavorare e tra cui potevano scegliere quelli a loro più utili. Il lavoro è stato condotto in modo "attivo", i partecipanti sono stati, cioè, impegnati in prima persona a "costruire" un'evaluation tipo per la scuola.[12]

Lo staff era composto da Guido Contessa (psicosociologo, coordinatore dello staff), Italo Bassotto (pedagogista), Ignazio Drudi (statistico economico), Maria Vittoria Sardella e Margherita Sberna (psicosociologhe).

---

[12] Lo strumento prodotto dal corso è compiutamente descritto in: Contessa G., Sardella M. V., Sberna M., *Per dirigere la scuola,* CLUED, Milano, 1986

Naturalmente, dato l'interesse per l'evaluation, che a questo punto dovrebbe risultare evidente, ad entrambi i Corsi è stata affiancata una ricerca valutativa che mirava a verificare la quantità di conoscenze acquisite dai partecipanti e le capacità di utilizzarle in termini operativi. Per questo fine è stato utilizzato un questionario (all. 7), il medesimo per l'inizio e la fine del corso, contenente affermazioni sulla valutazione con le quali i partecipanti potevano concordare o dissentire.
Il questionario, come sempre, era anonimo; tuttavia ogni partecipante era invitato a scegliersi uno pseudonimo con cui siglare sia il questionario di inizio che quello di fine. In questo caso, infatti, trattandosi di corsi a prevalente contenuto cognitivo, ci premeva verificare non solo e non tanto il miglioramento complessivo che si sarebbe verificato, quanto, piuttosto, i livelli di apprendimento individuali, per questo era necessario stabilire una corrispondenza fra situazione iniziale e situazione finale per ciascun partecipante.

Allegato 7

Questionario sull'evaluation Sigla

Questo questionario contiene una serie di affermazioni riguardanti il tema del Corso. La preghiamo di leggere tali affermazioni e di rispondere se ciascuna di esse è vera o falsa. Se condivide un'affermazione faccia una croce su VERO; se non la condivide faccia una croce su FALSO. Risponda a tutte le affermazioni. Nei casi di incertezza indichi la colonna alla quale la Sua opinione si avvicina di più.

	VERO	FALSO
1. Definire gli obiettivi di una organizzazione è un atto di valutazione	_________	_________
2. Valutare è essenzialmente dare un giudizio sul metodo di lavoro	_________	_________
3. La valutazione deve essere fatta solo alla fine di un progetto	_________	_________
4. Un'organizzazione non deve essere valutata solo dai suoi responsabili	_________	_________
5. Quando un servizio sociale è indispensabile è necessario valutare le sue prestazioni	_________	_________
6. La valutazione è un problema per "esperti"	_________	_________
7. Saper valutare è un requisito fondamentale per chi dirige una organizzazione	_________	_________
8. In un'organizzazione devono essere valutati solo i dati oggettivi	_________	_________
9. Imparare a valutare fa crescere il senso di responsabilità	_________	_________
10. Il processo di evaluation va condotto all'insaputa dei soggetti coinvolti	_________	_________
11. Il risultato dell'evaluation sarà sempre positivo se a valutare sono i responsabili dell'organizzazione	_________	_________
12. Ha senso valutare solo l'efficienza di una organizzazione	_________	_________
13. Valutare è utile, ma non si conoscono strumenti adeguati	_________	_________

14. L’evaluation è un giudizio soggettivo, perciò non bisogno di misure	_________	_________
15. Valutare una situazione è indispensabile per modificarla	_________	_________
16. È possibile realizzare un’evaluation corretta solo di altri	_________	_________
17. L’evaluation può comprendere una verifica degli apprendimenti	_________	_________
18. Poiché la scuola è un’organizzazione che produce cultura, ogni evaluation sul suo funzionamento è impossibile e inutile	_________	_________
19. Un’evaluation organizzativa serve ad individuare fra i suoi membri chi lavora e chi no	_________	_________
20. L’istinto e l’esperienza del dirigente sono i principali metri di evaluation di un’organizzazione	_________	_________
21. I criteri di evaluation vanno decisi all’inizio dell’anno scolastico	_________	_________
22. Quando si fa un’evaluation occorre scegliere un unico strumento di rilevazione dei dati	_________	_________

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *La finestra sul cortile,* Amm. Comunale, Forlì, 1988.

Branca P.G., Contessa G., Ellena A., (a cura di), *Animare la città,* Isameps, Milano, 1982.

Bruscaglioni M., Spaltro E., (a cura di), *La psicologia organizzativa,* F. Angeli, Milano, 1982.

Calonghi L., *Valutazione,* La Scuola, Brescia, 1982.

Canonici A., (a cura di), *La formazione e lo sviluppo del personale,* F. Angeli, Milano, 1982.

Clerico *G.* Rey M. (a cura di), *Efficacia ed efficienza nella produzione dei servizi sanitari,* F. Angeli, Milano, 1988.

Contessa G., P*revenzione primaria delle tossicodipendenze,* CLUED, Milano, 1984.

Contessa G., *Case di vacanza 1978,* ARCA/ENEL, MI-CO-BS.

Contessa G., Ellena A., (a cura di), *Animatori di quartiere,* SEN, Napoli, 1980.

Contessa G., Sardella M. V., Sberna M., *Per dirigere la scuola,* CLUED, Milano, 1986.

Contessa G, Sberna M., (a cura di), *Per una psicologia di comunità,* CLUED, Milano, 1981.

Corino U. e Napoletano L., *La formazione orientata sul gruppo di lavoro,* F. Angeli, Milano, 1980.

Federici S, (a cura di), *Modelli di formazione per dirigenti scolastici,* Supplemento al Bollettino IRRSAE Lombardia n°6 - Dicembre 1983.

Feyerabend P., *Contro il metodo,* Feltrinelli, Milano, 1979.

Giovannini L. (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola,* Cappelli, Bologna, 1988.

Gouguelin P., *La formazione psicosociale nelle organizzazioni,*

ISEDI, Milano, 1972.

Iorio F. (a cura di), *Criteri e strumenti di valutazione nell'educazione degli adulti,* Quaderni Villa Falconieri, Frascati, 1984.

Lewin K., *I conflitti sociali,* F. Angeli, Milano, 1980.

Lewin K., *Teoria dinamica della personalità,* Giunti – Barbera, Firenze, 1980.

Merwin S., *Effective Evaluation Strategies and Techniques: a Key to successful Training,* Univ. San Diego, California, 1986.

Ministero dell'Interno, *Azione sociale e valutazione,* Roma, 1984.

Morelli U., (a cura di), *La valutazione degli interventi formativi,* F. Angeli, Milano, 1984.

Osgood C., *The measurement of meaning,* Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1957.

Popper K., *La logica della scoperta scientifica,* Einaudi, Torino, 1970.

Quaglino G.P. e Carrozzi G.P., *Il processo di formazione,* F. Angeli, Milano, 1981.

Rosenthal R. e Jacobson L., *Pigmalione in classe,* F. Angeli, Milano, 1972.

Sardella M. V., La ricerca, intervento in: Ellena A. (a cura di), *Manuale di animazione sociale,* Ed. Gruppo Abele, Torino, 1988.

Spaltro E., *Il check-up organizzativo,* ISEDI, Milano, 1977.

Stella S. e Quaglino G.P., *Prospettive di psicosociologia,* F. Angeli, Milano, 1982.

Vertecchi B., *Manuale della valutazione,* Ed. Riuniti, Roma,1984.